

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**NATALIA C. O. N. FELIX**

**A educação inclusiva e suas intersecções:  
a escolarização de crianças indígenas com deficiência.**

**GUARULHOS  
2019**

**NATALIA FELIX**

**A educação inclusiva e suas intersecções: a escolarização de  
crianças indígenas com deficiência.**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Bacharel em Ciências  
Sociais na Universidade Federal de São Paulo

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro

**GUARULHOS  
2019**

Felix, Natalia.

A educação inclusiva e suas intersecções: a escolarização de crianças indígenas com deficiências - 2019.

79 f.

Trabalho de conclusão de curso de Ciências Sociais - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019.

Orientação: Rodrigo Ribeiro

Coorientação: Marcos Cezar de Freitas

**Natalia felix**

**A educação inclusiva e suas intersecções: a escolarização de  
crianças indígenas com deficiência.**

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Orientador  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr.

---

Prof. Dr.

A todos que ao longo dessa caminhada  
estiveram ao meu lado.

## **AGRADECIMENTOS**

Elaborar uma mensagem de agradecimento a todas as pessoas queridas que ao longo desse meu caminhar me deram alguma forma de apoio, torna a elaboração desse texto muito mais desafiador do que a pesquisa a qual me dediquei para que essa monografia se concretizasse.

Mas como forma de registro para posteridade eu, Nana, sou grata a todos que até o presente momento foram e são parte da minha vida, todos os ensinamentos, apoio, carinho, paciência e incentivos que recebi ao longo de minha formação e para além dela.

Sou igualmente grata a todos os aprendizados que acessei em momentos que, experienciei o total contrario dos gestos afetuosos citados pois, esses períodos me auxiliaram no reconhecimento de pessoas admiráveis que guardarei imenso carinho e respeito.

Ainda me lembro quando era criança da expectativa que tinha em aprender a ler e escrever, imaginava qual seria a sensação de entender o que um livro faz com as pessoas. Hoje me vejo produzindo conhecimento com a expectativa de que esse conhecimento seja transformador.

Ainda me lembro do medo de tirar as rodinhas da bicicleta, porque faria minha atividade favorita se tornar mais difícil, caí diversas vezes até aprender a descobrir o prazer de pedalar e não mais sentir medo da queda pois, haviam outras sensações para apreciar.

Aprender a ver no fim novos começos, agradecer aos antigos aprendizados e aos novos que virão podem tornar o ato de viver prazeroso como um passeio de bicicleta apesar das quedas.

Hay que mirar pa'dentro cuando el trabajo sea  
reverdecer.

## **RESUMO**

A presente monografia busca realizar o mapeamento da presença de alunos indígenas com deficiência matriculados nas escolas indígenas do Estado de São Paulo.

A estratégia para o inventário de crianças com deficiências nas escolas indígenas foi feita através do levantamento de dados estatísticos referentes a essas escolas e também por meio de dados sobre saúde indígena.

Portanto, as questões presentes no recorte da pesquisa traçam intersecções entre produções de conhecimento das áreas da saúde indígena e educação escolar diferenciada. Sob perspectiva antropológica, busca-se compreender a complexidade das questões que se cruzam e permitem recolher representações das deficiências entre as etnias indígenas presentes no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: escolarização indígena, deficiências.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.HISTORICO DAS INICIATIVAS ESCOLARES JUNTO AOS POVOS INDÍGENAS .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1.LEVANTEMNTTO DE DADOS SOBRE AS ESCOLAS INDÍGENAS DE SÃO PAULO .....</b>	<b>5</b>
<b>2.SEGUINDO COM PESQUISAS EM OUTROS DOCUMENTOS .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.O QUE OUTRAS PESQUISAS SOBRE O TEMA INFORMAM .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2.DO CADERNO DE CAMPO A SINGULARIDADE DO TEMA DEFICIÊNCIA NO UNIVERSO INDIGENA .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA ENTRE OS POVOS INDÍGENAS .....</b>	<b>25</b>
<b>3.DADOS DAS MATRICULAS DE ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>36</b>
<b>4.SAÚDE INDÍGENA .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1.CASA DE SAÚDE INDÍGENA – CASAI.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 ABRIL INDÍGENA.....</b>	<b>51</b>
<b>5.LUGARES DA CORPORIEDADE .....</b>	<b>53</b>
<b>6.CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>REFERENCIAS BILIOGRAFICAS .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

## **1. INTRODUÇÃO:**

O presente trabalho monográfico buscou tecer um estudo sobre acerca da presença de alunos indígenas com deficiências nas escolas do Estado de São Paulo. Para tanto, foi necessário compreender as singularidades da demanda por escolarização dos povos indígenas e como historicamente esse processo foi sendo consolidado até o atual modelo de educação escolar intercultural bi/multilíngue.

Foi necessária a realização de levantamentos sobre informações e os dados das escolas indígenas presentes no estado de São Paulo - tais como localização das unidades, diretoria de ensino responsável, informações de contatos e matrículas dos alunos.

Mobilizamos algumas pesquisas já realizadas sobre o tema, para que o debate sobre a representação social das deficiências entre os povos indígenas, e algumas outras informações acerca do tema e o que se tem produzido até o presente momento, possa dialogar com o atual contexto, no qual a escolarização inclusiva tem se consolidado na prática diária do contexto escolar nas aldeias.

## 1. Histórico das iniciativas escolares junto aos povos indígenas

Os processos de escolarização dos povos indígenas não são recentes, fazem parte da história dos mesmos desde a chegada dos colonizadores portugueses no ano de 1549. Pois, juntamente ao processo de colonização, houve a vinda da Companhia de Jesus, organização religiosa vinculada à igreja Católica - responsável pela chegada dos jesuítas ao Brasil.

Os jesuítas, por sua vez, eram responsáveis pela catequização dos povos nativos. Portanto foram os mesmos responsáveis pelos primeiros prédios escolares, nos quais os processos de conversão dos indígenas ao catolicismo ocorreram. Esse projeto *educativo* ampliou-se no século XVI, com a chegada de Padre Antônio Vieira que, para além do ensino religioso, destinado aos povos indígenas passou a prepará-los para que servissem como mão de obra na construção da nova colônia portuguesa.

No ano de 1779, houve a expulsão dos jesuítas e o movimento de escolarização dos indígenas tornou-se praticamente inexistente. E, paralelamente, surge o Decreto de Pombal que proibia o uso da língua materna dos nativos. Surge um movimento educativo norteador pela imposição do ensino do português. como relata o enxerto abaixo:

O uso da Língua geral que subsiste após à lei pombalina, aparentemente confirmava a relação de reciprocidade, porém não livrou a população indígena de abusos, arbitrariedades e violências. Estas, que ao longo desse período, através da língua do colonizador, frequentemente associada a educação religiosa e, algumas vezes, à instrução nas primeiras letras, impôs compulsoriamente novas formas de consumo e de produção alterando, sobre maneira, o universo cultural dessas populações. (PUPPI, 1996, p17)

Após a independência do Brasil de 1822, pauta-se a necessidade da criação de formas de lidar com os nativos por meio da criação de locais destinados para o processo de civilização e catequese. Entretanto, devemos frisar que na prática não houve marcos legais para tais demandas, que são ausentes no texto da constituição promulgada em 1824. Todavia, após oito anos de promulgação da constituinte, o Senado passou a permitir o acesso dos nativos à instituição escolar.

Em 1834 a catequese, os processos civilizatórios e a criação de colônias destinadas aos indígenas passam a fazer parte das ações do governo. Mas somente com a Proclamação da República, em 1889, a constituição incumbirá ao governo à tarefa de instruir os povos indígenas.

Consequentemente, em 1910 foi criado o Decreto nº 8072 referente à proteção dos povos indígenas e trabalhadores nacionais pelo então presidente Nilo Peçanha. Esse decreto esteve ligado, a princípio, ao Ministério da Agricultura (até o ano de 1934), depois passa a ter vínculo com o Ministério da Guerra, mas, volta a fazer parte da agenda do Ministério da Agricultura em 1939. Revelando uma dinâmica sempre presente na relação entre o Estado e os povos indígenas de desconhecimento sobre qual tratamento adequado ao planejamento das políticas que assistissem aos povos indígenas.

No que remete as políticas integracionistas entre 1910 e 1966, houve uma considerável preocupação com a formação profissionalizante dos indígenas. Surgem as reservas indígenas controladas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com intuito de controlar a população indígena através do confinamento geográfico, liberando mais espaços para a colonização e, posteriormente, buscando integrar os indígenas a então sociedade nacional.

Em 1967 com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que, substitui o SPI, assumindo a responsabilidade de assimilar os indígenas por meio de trabalhos ligados à agricultura e ao ensino escolar. Assim, a FUNAI assume um modelo escolar bilíngue destinado aos indígenas sob influência do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que veio para o Brasil em 1956. Dessa forma, iniciou-se uma parceria entre FUNAI e SIL com intuito de realizar a formação dos indígenas. Essa parceria é considerada o marco da entrada de missões evangélicas em territórios indígenas, pois “Os objetivos do SIL, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas.” (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151)

É possível constatar a presença de traços de violência simbólica<sup>1</sup> que permearam esses projetos educacionais pois:

“(…), a “escola bilíngue do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados”. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151,152)

Nesse sentido, somente com advento do Estatuto do Índio - Lei federal 6001 de 1973 – , garantiu-se a alfabetização dos grupos indígenas em suas línguas maternas. Para tanto, algumas diretrizes foram elaboradas para a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Ministério da Educação (MEC), no ano de 1974, para a alfabetização dos grupos indígenas.

Posteriormente, ao decorrer da década de 1980, com as crescentes mobilizações em prol da redemocratização, os movimentos indígenas se articularam de modo a buscarem reconhecimento enquanto sujeitos de direitos que, até então, haviam sido negados pelo tratamento tutelado que receberam durante séculos. A mudança mais significativa surge no texto da constituição de 1988, a qual dedicou um capítulo intitulado “Dos índios” que, fundamentalmente pontuou:

Título III “Da ordem Social”. O artigo 231 assim afirma: “São reconhecidas aos índios suas organizações sociais, costumes, língua, crenças e tradições e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.” (BRASIL, 1988, p.150)

Se fez fundamental que se assegurasse o acesso à educação escolarizada, como consta igualmente na Constituição Federal de 1988:

---

<sup>1</sup> “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1996: 16)

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (...)

§ 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de Aprendizagem”.

É importante ressaltar que:

“...o Paradigma Emancipatório e seu consequente modelo de educação escolar indígena, possuem como marco legal e histórico a Constituição [de 1988], esta, porém, não surge como num passe de mágica em que todos os constituintes decidiram, de maneira unânime, garantir direitos aos índios. Como é natural da política, o texto constitucional que diz respeito aos índios foi fruto de intensas disputas dentro e fora da Assembleia Nacional Constituinte. Tais disputas são expressas na fala de constituintes como Rose de Freitas, além de participantes da Comissão de Sistematização como Júlio Marcos Germany Gaiger, representando à época o Conselho Indigenista Missionário, e Ailton Krenak, que durante discurso realizado em 4 de setembro de 1987, pinta o rosto de preto em sinal de protesto às propostas e movimentos que, durante a Constituinte, visavam a manutenção da relação genocida, paternalista e assimilacionista que historicamente se estabeleceu entre o Estado brasileiro e os povos indígenas.” (Silva 2017 p. 23)

Portanto, esse foi o percurso histórico para que os povos indígenas pudessem acessar uma educação escolarizada específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue.

Por fim, é necessário acrescentamos que houve a promulgação da Lei Federal 7.853, em 24 de outubro de 1989, em apoio às pessoas portadores de deficiências. Em seu sétimo artigo, a lei trata da inclusão obrigatória de pessoas com deficiências nos Censos Nacionais, para que se pudesse mensurar informações sobre a presença das mesmas e, a partir disso, haveria a elaboração de políticas públicas que as atendessem.

Entretanto, os dados do Censo feito em 1999 mas, publicado somente em 2001 foram surpreendentes ao revelarem que:

O contingente de autodeclarados indígenas identificados como portadores de deficiência atingiu 125.255 pessoas em 2000, o equivalente a 17,1% dos indígenas. Para população em geral, 14,5% declaram portadores de deficiências (IBGE, 2005, p. 53).

Esses dados sugeriam, ainda, que a maior concentração desses indígenas estaria nas regiões Sul e Sudeste do país. Portanto este foi o ponto inicial que orientou o recorte dessa pesquisa. Optamos pelo recorte relacionado à escolarização da população indígena presente no Estado de São Paulo, com intuito de compreendermos como as mudanças históricas pelas quais esse ambiente passou influenciou nos rearranjos dela.

### ***1.1. Levantamento de dados sobre as escolas indígenas do estado de São Paulo - primeiros desafios da pesquisa***

O ponto de partida dessa pesquisa foi buscar dados sobre as escolas indígenas no Estado de São Paulo, com intuito de que se pudesse localizar taxas ou marcadores que indicassem a presença de alunos indígenas deficientes na rede pública de ensino municipal e estadual.

Partindo disso, recorri inicialmente à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pelas unidades escolares presentes em todo o Estado e, somando, portanto, mais de 1,8 mil alunos de comunidades indígenas. Ao todo, são 40 unidades escolares com Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltadas a estudantes das etnias Guarani Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang.

Busquei, então, informações mais completas sobre as matrículas nas escolas indígenas nos sites das diretorias de ensino, órgãos responsáveis tanto pelas matrículas, quanto por outras informações mais específicas de cada unidade que atende. Mas, os órgãos acima não disponibilizavam informações devido à legislação eleitoral. Em rápidas buscas na internet por informações escolares indígenas, aparecem algumas unidades localizadas, notícias sobre inaugurações de unidades e atividades sobre o “Dia do índio” nas escolas indígenas, mas nenhum dado concreto e necessário para essa pesquisa.

Outras informações não foram possíveis de serem encontradas no site da secretária de educação do Estado, pois havia a seguinte informação: “Em atendimento à legislação eleitoral (Lei 9.504/1997), os demais conteúdos deste site ficarão indisponíveis de 7 de julho de 2018 até o final da eleição estadual em São Paulo”.

Assim, devido à impossibilidade de acesso aos dados digitais, houve um atraso na coleta inicial da pesquisa, pois já havia uma dificuldade de se obter contato pessoalmente junto aos profissionais das escolas indígenas, devido à falta de acesso às formas de comunicação - por exemplo via e-mail ou telefones.

O que tornou inviável a coleta de informações de cada unidade escolar, devido ao fato de estarmos no período no qual as unidades escolares estavam caminhando para o bimestre final das aulas antes das férias de final de ano.

Após o período eleitoral, acessei novamente o site da Secretaria de Educação do Estado, mas o dado mais amplo e atual referente a educação escolar no Estado era de 2014 e suas informações são classificadas de acordo com as séries de ensino ofertadas, faixas etárias, gêneros e a distinção entre unidades municipais e estaduais. Assim, não foi possível distinguir se nos dados havia uma parcela referente às unidades de ensino indígena.

Assim, busquei outras formas de coletar dados e ao pesquisar educação especial em escolas indígenas em São Paulo, encontro o seguinte dado publicado no portal do governo do Estado<sup>2</sup> no ano de 2003:

Existem 23 aldeias em São Paulo e 50% delas têm escolas prontas e a outra metade está em fase de construção. Há cerca de 3 mil índios no Estado. Desse total, aproximadamente 1.300 são crianças e adolescentes. Há cinco anos, 451 alunos com idades entre sete e 14 anos foram atendidos. Esses números vêm aumentando. No ano passado (2002), 764 crianças e adolescentes estudaram nas escolas indígenas que integram o sistema de ensino estadual. A maioria, 487, é formada por alunos de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, que frequentam aulas na aldeia de origem.

Na busca por dados anteriores, encontrei o Censo escolar indígena feito em 1999 e publicado somente em 2001, tendo sido o primeiro e único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas, de modo a dar forma às características dessas escolas. É importante ressaltarmos que essa pesquisa surgiu devido aos apontamentos de Buratto sobre os dados que este mesmo censo trazia:

No último censo realizado, no ano de dois mil, foi feito levantamento sobre índios com deficiências, e os dados revelaram índices surpreendentes, mostrando que o número de pessoas com deficiência entre os indígenas é maior do que na população em geral. O contingente de autodeclarados indígenas identificados como portadores de deficiência atingiu 125.255 pessoas em 2000, o equivalente a 17,1% dos indígenas. Para a população em geral, 14,5% declaram portadores de deficiências. (Buratto: 2007, p.7)

---

<sup>2</sup> <http://www.saopaulo.sp.gov.br/>



É sintomático constatarmos que, para além desse documento, não há nenhum outro levantamento ou pesquisa que atualize esses dados referentes ao contingente de indígenas identificados como deficientes - tais como faixas etárias, gênero e etnia - para os anos mais recentes.

Para além disso, encontrei informações sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que incluiu em suas pesquisas anuais sobre o Sistema Educacional Brasileiro duas perguntas: se a escola era indígena e, ao indicarem que sim, três quesitos deviam ser preenchidos, referentes à língua na qual o ensino era ministrado; se a escola utilizava recursos pedagógicos específicos ao grupo étnico e se as escolas estavam localizadas em terras identificadas como indígenas.

Assim, em tese, seria possível mensurar informações sobre as escolas indígenas a cada ano. Mas na prática, não sabemos como esses dados foram trabalhados, pois os mesmos não foram publicados e não encontrei nenhuma informação que justificasse a não publicação dos mesmos.

Em 2005 o MEC trabalhou com esses dados específicos para a construção do Censo Escolar sobre a educação escolar indígena no Brasil<sup>3</sup>. **Foram indicadas 2.323 escolas indígenas espalhadas em pelo país, exceto no Piauí e Rio Grande do Norte.** Os dados obtidos relativos às escolas indígenas:

“Em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,39%) que estaduais (46,66%), com 0,95% de escolas particulares. Há diferenças importantes entre as regiões, que merecem ser evidenciadas: enquanto nas regiões Norte (62,08%) e Centro-Oeste (83,93%) predominam as escolas municipais, nas regiões Nordeste (83,93%), **Sudeste (77,55%) e Sul (71,30%) predominam as escolas estaduais.** (grifo meu)

As estatísticas sobre a educação escolar indígena no Brasil, documento de 2007, aponta que há nas escolas indígenas do País: “163.773 estudantes indígenas. Destes, 51,8% estão matriculados em escolas municipais, 47,6% em escolas estaduais e 0,6% em escolas particulares.”

---

<sup>3</sup> [https://pib.socioambiental.org/pt/Censo\\_Escolar\\_Ind%C3%ADgena](https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena)

Os dados referentes ao Sudeste apontam que o total de alunos indígenas na rede de ensino equivale a 2,9% e, em distribuição nacional, há ainda o seguinte dado:

Em termos de gênero, há uma predominância de estudantes do sexo masculino em todos os níveis de ensino. Eles respondem por 52,2% do total de estudantes. As estudantes respondem por 47,8%.” (Estatísticas sobre Educação indígena no Brasil;2007 p.20/21)

E, por fim, os dados referentes ao período de 1999 a 2005: São Paulo passou de 7 para 29 escolas indígenas (p.24), contando com 80 professores indígenas e um total de 974 alunos matriculados. (p, 29 2005).

O documento de *Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil* (2007), produzido pelo MEC e pelo INEP, possui dados sobre a quantidade de matrículas em escolas municipais, estaduais e particulares de cada região do país, com distinções de faixa etária e gênero, mas sem menções à presença de alunos deficientes - ou seja, nos dados referentes às matrículas, não existem marcadores que sinalizem a presença de alunos que demandariam das escolas um olhar mais focado as necessidades dos mesmos. O documento é riquíssimo em informações, mas, infelizmente, não localizei nenhuma publicação que atualize os dados.

Portanto, podemos começar a notar que as dificuldades referentes ao recorte pretendido por essa pesquisa começam a ganhar forma. Pois é fato que existem dados sobre a escolarização de povos indígenas no Brasil, mas apesar do volume, esses mesmos dados que tratam da questão, até em âmbito nacional, deixam a desejar quando se busca por informações mais específicas referentes a uma parcela da população que, segundo dados anteriormente colocados, possui uma presença expressiva entre os indígenas, mas não há informações de ordem qualitativa ou quantitativa claras até agora que tratem da presença de indígenas deficientes.

Na busca por dados e trabalhos sobre o tema mais recentes, encontrei o trabalho “A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre as aproximações e distanciamentos em relação as diretrizes nacionais”. A dissertação de mestrado de Rafael Afonso Silva (2017), que incluiu um mapa da localização das escolas indígenas em São Paulo (p.34), mapa esse retirado do site da secretaria de educação.

Além disso há menções a outras pesquisas, como “Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória” de Terezinha Machado Maher (2006), na qual a autora classificou diferentes formas de modelos escolares destinados para as populações indígenas no Brasil desde a colonização, de forma a evidenciar o caráter utilitarista de dominação dos mesmos sobre as populações indígenas.

Assim, dois modelos são destacados, sendo respectivamente o Modelo Assimilacionista de Submersão, que retirava as crianças de suas famílias para que fossem catequizadas em internatos; e o Modelo Assimilacionista de Transição, que levava as escolas para dentro das aldeias, de modo a ir aos poucos substituindo ensinamentos – como o da língua materna – para a língua portuguesa.

Podemos perceber que esses processos mencionados foram formas de violência institucionalizada contra a população indígena, pois, como muito bem pontuado de maneira pioneira por Aracy Lopes e Luís Donisete Benzi Grupioni, as populações indígenas já tinham seus próprios métodos e modelos educacionais para a perpetuação dos seus saberes tradicionais e, portanto, a demanda por escolarização nos moldes da cultura hegemônica se inserem nos contextos indígenas devido ao contato com os não indígenas. É, portanto, de grande importância que isso seja ressaltado, pois devemos nos desprender da concepção que associa como natural a representação social de infância e processos de escolarização, dado que são noções recentes e que historicamente foram consolidadas pela cultura ocidental. Tal como afirma o trecho abaixo: “As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias”. (GRUPIONI; SILVA, Aracy Lopes da, 1995, p.156)

O trabalho de Rafael Afonso Silva é riquíssimo, pois além da proximidade de recorte – o ensino escolar indígena no Estado de São Paulo – o autor elucida a complexa rede burocrática que está presente desde a elaboração até a execução dos parâmetros que organizam o funcionamento das unidades de ensino em escala nacional, estadual e regional.

Com isso, a pesquisa mostra como a prática de inserção e reconhecimento das escolas indígenas no sistema burocratizado do Estado atua de forma concomitante, pois engessa a proposta de ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. Mas também permite maiores possibilidades de produção de conhecimentos e práticas que agregam a qualidade para a educação escolar indígena, quando a mesma é reconhecida como responsabilidade do Estado.

É fundamental que lembremos, por exemplo, o fato de que, apesar da constituição ser o marco da escolarização indígena, é apenas em 1999 que surge a categoria “Escola Indígena” no ordenamento jurídico brasileiro, pelo Parecer número 14 e a Resolução número 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tais documentos legitimaram a categoria como forma de tornar reconhecida a necessidade de que se pensar as especificidades das demandas dos povos indígenas, como a interculturalidade, bilinguismo etc.

Quando Rafael Afonso Silva começa a tratar sobre o atual estado da educação indígena no Estado de São Paulo, o mesmo toma como partida o Censo referente ao ano de 2010, no qual a população indígena no Estado era de 41.981 pessoas e, portanto, o estado de São Paulo passou a ser reconhecido como o oitavo com maior presença de indígenas no Brasil e sendo o primeiro na região sudeste.

(...) dados fornecidos pela FUNAI no segundo semestre de 2016, [apontam que] as etnias mais populosas do estado [de São Paulo] são a Guarani Mbya e Tupi Guarani (Nhandeva), ambas concentradas principalmente no litoral e Vale do Ribeira. As outras etnias são Guarani Kaiowá, Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô e Atikum, essas mais presentes no oeste do estado. O atendimento escolar específico e diferenciado para essa população, é feito atualmente através de 40 Escolas Estaduais Indígenas (EEI's) e 4 escolas municipais. (SILVA, 2017: pag 33)

Sobre como se distribui a gestão dessas unidades escolares no Estado o autor pontua:

As escolas estaduais estão presentes em 11 das 91 Diretorias de Ensino Regionais (DER's) da Secretaria de Estado da Educação. Pelo fato da maior parte das aldeias e Terras Indígenas estarem localizadas no litoral do estado e Vale do Ribeira, as Diretorias que mais possuem escolas indígenas são as da região de Registro, Miracatu e São Vicente, concentrando 27 escolas indígenas. Ainda no litoral, as DER's de Santos e de Caraguatatuba possuem uma e três escolas indígenas respectivamente. (SILVA, 2017: pag 33)

Os dados referentes à presença das escolas na capital do Estado, apontam cada diretoria de ensino responsável por uma ou mais escolas indígenas. Assim, tomei essas informações como ponto de partida da minha busca por registros sobre a presença de alunos indígenas deficientes. Mas, é necessário que se compreenda também quais as funções que uma diretoria de ensino cumpre, enquanto instituição burocrática do Estado responsável pelo sistema educacional. Tal como explicado no portal do Governo do Estado:

**A Diretoria de Ensino tem, em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria, as seguintes atribuições:**  
**I gerir:**  
 a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e

metas da educação;  
**b)** as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes;  
**II** – monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;  
**III** – supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:  
**a)** o cumprimento de programas e políticas;  
**b)** o desenvolvimento do ensino;  
**c)** a disponibilidade de material didático e de recursos humanos;  
**IV** – subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;  
**V** – assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;  
**VI** – supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino;  
**VII** – dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;  
**VIII**-propor e acompanhar:  
**a)** a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino;  
**b)** a prestação de serviços aos alunos;  
**IX** – apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;  
**X** – orientar:  
**a)** a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica;  
**b)** os levantamentos censitários;  
**c)** os demais levantamentos de informações e pesquisas;  
**XI** – gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos;  
**XII** – implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino;  
**XIII** – especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais da Secretaria, responsáveis;  
**XIV** – articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas.

4

Partindo disso, busquei contato com cada diretoria de ensino responsável por escolas indígenas na Capital, em busca de informações, tendo em vista o fator de tempo de duração dessa pesquisa. A Diretoria de Ensino Regional (DER) responsável pela região conhecida como *Norte 1* possui responsabilidade sobre uma escola indígena, a Escola Estadual *Djekupe Amba Arandy*, que atende aos alunos do Jaraguá. Consegui o contato de telefone e e-mail e solicitei as informações necessárias.

Na região sul a Diretoria de ensino conhecida como *Sul 3* possui duas escolas, respectivamente a Escola Estadual Indígena Guarani *Gwyrá Pepo* e o centro municipal CECI Krukutu. Outras três escolas estão vinculadas à Diretoria de Ensino Regional de Itararé, localizada na região sudoeste do estado, restando assim, respectivamente, 4 unidades

<sup>4</sup> <https://decentro.educacao.sp.gov.br/estrutura-da-organizacao/> mencionar dia e hora da consulta (ao menos aproximadamente)

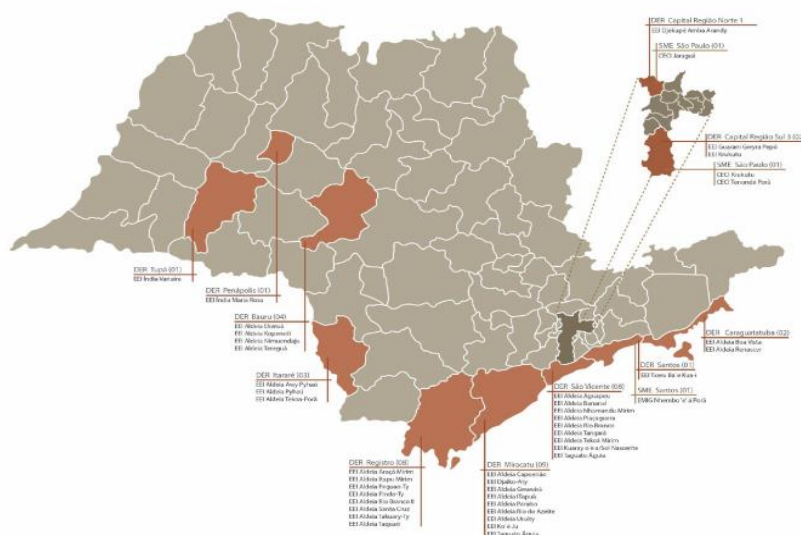
escolares sob a responsabilidade da DER de Bauru, na região central. Além de uma vinculada à DER de Tupã e a outra à DER de Penápolis. Contatei todas as diretorias via telefone e e-mail e não obtive nenhum retorno com informações precisas.

Referente ao site da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, voltei a buscar por informações após o período eleitoral, mas não encontrei os mapas que Rafael Silva havia anexado à sua pesquisa de mestrado. Além disso, ir pessoalmente à Secretaria e ligar foram experiências surpreendentes, pois via telefone a burocracia ocupa a maior parte do atendimento, que durou pouco quando perguntei sobre as escolas indígenas, pois não souberam me informar nada a respeito, além de que eu buscasse os portais virtuais.

Em outra ocasião, fui pessoalmente à secretaria de educação do Estado, pois fiquei em dúvida se não havia mesmo a disponibilidade de informações que eu buscava, ou se se tratava apenas de desinteresse em fazê-lo. Confesso que foi uma experiência frustrante, pois no atendimento se identificar e ser reconhecida como uma pessoa que não atua em nenhuma esfera educacional reveste o suporte de um ar de impaciência.

Portanto, os dados a seguir, referentes ao ano de 2016, foram extraídos do trabalho de Rafael Afonso Silva:

MAPA DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO POR DIRETORIAS DE ENSINO REGIONAIS



Fonte: Elaboração própria sobre mapa de localização das Diretorias Regionais de Ensino disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index\\_Mapsa\\_Dir.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/index_Mapsa_Dir.asp). Acesso em: 14/11/2016.

Escola	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos			TOTAIS
	Educação infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio			EJA Fundamental		EJA Médio	
	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Médio integrado	Normal / Magistério	Anos iniciais	Anos finais		
EEI Aldeia Aguapeu	-	2	14	10	-	-	-	-	-	-	26
EEI Aldeia Awy Pyhaú	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	5
EEI Aldeia Bananal	-	1	1	5	-	-	-	-	-	-	7
EEI Aldeia Boa Vista	1	8	22	32	-	-	-	-	-	-	63
EEI Aldeia Capoeirão	-	-	6	5	-	-	-	-	-	-	11
EEI Aldeia de Paranapuá <sup>20</sup>	-	4	17	15	-	-	-	5	-	-	41
EEI Aldeia Djaiko – aty	-	3	7	4	-	-	-	-	1	-	15
EEI Aldeia Ekeruá	-	4	13	17	-	-	-	-	-	5	39
EEI Aldeia Gwawirá	-	2	7	2	-	-	-	-	-	-	11
EEI Aldeia Itapu Mirim	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	6
EEI Aldeia Itapuá	-	2	14	11	-	-	-	5	-	-	32
EEI Aldeia Kopenoti	-	2	23	22	-	-	-	-	-	4	51
EEI Aldeia Nhamandu mirim	2	4	11	8	-	-	-	-	7	-	32
EEI Aldeia Nimuendaju	-	3	8	7	-	-	-	2	6	3	29
EEI Aldeia Paraíso	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3
EEI Aldeia Peguaoty	-	-	23	9	7	-	-	-	-	-	39
EEI Aldeia Piaçaguera	3	6	14	14	-	-	-	-	4	-	41
EEI Aldeia Pindo-ty	-	-	31	7	-	-	-	-	-	-	38
EEI Aldeia Pyhaú	-	5	6	6	-	-	-	2	2	3	24
EEI Aldeia Renascer	3	6	15	9	-	-	-	1	3	-	37
EEI Aldeia Rio Branco	-	-	15	16	-	-	-	-	-	-	31
EEI Aldeia Rio Branco II	-	-	4	4	-	-	-	-	-	-	8
EEI Aldeia Rio do Azeite	-	2	8	5	-	-	-	-	-	-	15

<sup>19</sup> Não estão aí incluídos dados da EEI Aldeia Araçá Mirim e EEI Taguato Águia, pois a primeira foi criada em 2015 e a segunda, apesar de ter sido instalada e estar funcionando desde 2014, ainda não possui decreto de criação.

<sup>20</sup> A EEI Aldeia de Paranapuá é uma classe vinculada à EEI Kuaray o ã a/Sol Nascente.

(Fonte: Silva, 2017: 36)

Podemos notar que não há nenhum marcador nas matrículas que aponte a presença de alunos deficientes. Assim, a análise que se pode fazer desses dados é que há mais alunos indígenas nos anos iniciais da escolarização do que nos anos finais, o que sugere possivelmente desistências durante o processo de escolarização, mas não há indicativos que apontem possíveis causas desse fenômeno.

Ainda sobre esses dados, as taxas de escolarização referentes a modalidade de educação para jovens e adultos (EJA) - que atende as pessoas não estão mais na considerada idade escolar - deixam igualmente em aberto possíveis interpretações para essas taxas, podendo serem lidas como 1) possível regresso dos alunos que em dado momento da trajetória escolar nos anos iniciais desistiram, 2) os mais velhos estejam se tornando adeptos da experiência do ensino escolarizado, seja devido a necessidades políticas que os levam a buscar a instrução escolarizada - como aprender a ler a escrever em português, para que compreendam e possam se posicionar frente a qualquer interferência da cultura branca - ou 3) por motivações outras.

Por fim, podemos mobilizar reflexões sobre o fracasso escolar, porque as disparidades das taxas de escolarização chamam atenção, pois a desistência do ensino no nível médio é praticamente unânime. Assim sendo, a escola como parte da sociedade é uma instituição que produz e reproduz relações sociais, mas no contexto indígena essa reflexão ganha maior complexidade, ao pensarmos a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu, por exemplo, em seus *Escritos de Educação* (1966), nos quais o autor explana como fatores extraescolares que reproduzem as desigualdades sociais são parte do processo escolar, por mais que a escola se pretenda democrática.

Se nos atermos para fatores extraescolares nesta reflexão, podemos mobilizar fatores como a distância cultural dos conhecimentos escolares tradicionalmente trabalhados e o capital cultural que os alunos indígenas possuem e que tem sido historicamente desvalorizado desde os primórdios da educação escolar, que começaram com os jesuítas.

Portanto ao longo dos anos de escolarização, o conhecimento hegemônico ganha um espaço e uma relevância maior nos currículos das escolas. Isso se torna ainda mais avassalador nos níveis médio e superior, pois os sistemas de exames e provas ganham um caráter determinante no prosseguimento dos estudos. Tudo se passa como se historicamente os processos de colonização ganhassem outro caráter, que demandaria uma submissão voluntária aos saberes hegemônicos.

Mas, voltemos à busca por dados sobre as escolas indígenas dos anos 2017/2018 no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Não obtive êxito, além da disposição pouco clara dos dados. Mesmo com aplicação filtros nas pesquisas, quando das buscas em bancos de dados disponíveis na internet, só obtive informações sobre



escolas indígenas em São Paulo, matrículas das mesmas etc. não encontrei nada de específico sobre alunos indígenas com deficiência matriculados.

Além disso, o site permaneceu um tempo fora do ar constando a seguinte informação:



Busquei igualmente por informações sobre o *Censo Escolar de Educação Básica*, feito anualmente da última semana do mês de maio - quando, entende-se que há uma estabilidade no sistema educacional, no que diz respeito a informação sobre as matrículas para o ano letivo que se inicia. Como consta na própria apresentação da pesquisa:

Trata-se de um amplo e relevante levantamento sistemático sobre a educação básica no País. Os dados coletados constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas e para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC – às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de vários indicadores, dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e outros que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola.

Para realização do Censo Escolar, utilizam-se modernas tecnologias, fazendo-se uso da internet e de um sistema *on-line* de coleta, o *Educacenso*. Mais uma vez, a pesquisa levantou dados sobre escolas, turmas, professores e alunos de todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica, em todo o país, compondo um quadro detalhado que permite aos pesquisadores e aos órgãos de governo verificar a situação atual e a evolução da educação básica, assim como os resultados das políticas em curso. Cabe ressaltar que os resultados apresentados no Diário Oficial da União, publicados em 29 de dezembro de 2016, apresentam apenas os números relativos aos segmentos que servem de base para o cálculo dos coeficientes de distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)“ (Censo Escolar 2016: p.1)

No Censo do ano de 2016, só há menção às escolas indígenas quando se trata do número de matrículas por “localização diferenciada”, mas não especifica, nem tampouco fala, sobre as taxas de alunos indígenas com deficiências de maneira detalhada. Assim, o número 3.115 representaria o número de escolas em territórios indígenas espelhados por todo o Brasil. Além desses dados, os demais especificam o número de unidades escolares de acordo com cada ciclo e as distinções de quantas são estaduais ou municipais.

Por fim, o site voltou a funcionar e dispondo as informações sobre o Censo 2018. Mas, o mesmo é de caráter nacional, articulando informações sobre matrículas das secretarias

estaduais e municipais. Portanto, suas informações são vastas e genéricas, tratando de quantificar as matrículas no ensino básico nas redes estaduais, municipais e privadas. Tal como o excerto explana:

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008. As notas estatísticas têm por objetivo ser um instrumento inicial de divulgação com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes e escolas coletadas no Censo Escolar da Educação Básica 2018. Para ampliar o potencial de análise, o Instituto também disponibilizará os microdados da pesquisa, a Sinopse Estatística e um resumo técnico com resultados mais detalhados<sup>5</sup>.

Voltando à dissertação de Silva, localizei a seguinte informação, que me norteou no levantamento das matrículas dos alunos com deficiências:

No âmbito da gestão e coordenação das ações para educação escolar indígena, a responsabilidade cabe ao Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), que também responde pela Educação Quilombola, por alunos em privação de liberdade e em cumprimento de medida socioeducativa. O NINC, juntamente com o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) – este dedicado à educação especial – integram o Centro de Atendimento Especializado (CAESP). O CAESP, por sua vez, é um dos sete Centros que compõem o Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica (DEGEB), o qual, juntamente com o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM), compõe a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), esta, por fim, subordinada diretamente ao Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

(...) o Núcleo de Educação Indígena (NEI-SP) 24, criado pela Resolução SE nº 44, de 18 de abril de 1997 como órgão vinculado diretamente ao Gabinete da SEE. Dentre as atribuições do NEI-SP estão “coordenar, apoiar e assessorar as ações voltadas à política da educação escolar indígena, [além de] coordenar e avaliar a implementação da proposta desencadeada pelas diferentes instituições envolvidas”, conforme disposto nos incisos I e II do Artigo 3º de sua Resolução de criação. A partir de 2012, no entanto, o NEI-SP passa a integrar a CGEB como uma das consequências do processo de reorganização da Secretaria da Educação iniciada a partir de 2011 com o Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011.). (Silva, 2017: p.41)

Orientada por essas informações, passei, então, a buscar dados nos portais de educação sobre essa Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, com a qual o Núcleo de Educação Indígena (NEI-SP) passou a atuar conjuntamente. Mas ainda assim, as informações são escassas.

---

5

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)

No site da Secretaria de Educação do Estado, a aba destinada ao Centro de atendimento especializado apenas informa que eles trabalham com a produção de materiais didáticos para alunos com diversas deficiências, indígenas, quilombolas e para jovens em situação de privação de liberdade. Sendo estes, portanto, o foco do trabalho do (CAESP). As demais informações na página apenas indicam outros núcleos e o trabalho que eles realizam para que esses sujeitos identificados como *alunos diferenciados* possam exercer seus direitos de acesso à educação.

Contudo, é preciso pontuar que, para além da complexa rede burocrática com a qual busco me familiarizar e conseguir informações ao longo desse caminho, novos empecilhos surgiram. Atualmente o contexto político apresenta um momento de delicado em muitos âmbitos. No que toca às questões ligadas aos povos originários, por exemplo, é ainda mais preocupante, pois o novo Governo já declarou que não está aberto a negociar as demandas dos mesmos e já podemos ver como isso se encaminha na prática.

Neste ano de 2019, o então Ministro da Educação, Vélz Rodriguez, extinguiu Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - órgão criado em 2004 devido à demanda de movimentos sociais. Sendo, portanto, responsável por ações que viabilizam políticas públicas para educação *especial*, educação de jovens e adultos (EJA), educação no campo, indígena, quilombola, além dos projetos de educação para relações étnicos raciais (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) e de direitos humanos.

Assim, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) deixou de existir e no seu lugar dois órgãos foram criados: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Tal mudança concretiza a passos lentos, o que dificulta ainda mais o processo de coleta de dados para minha pesquisa, tendo em vista que os órgãos em período de transição não fornecem atendimento - assim como o site do INEP esteve fora do ar para atualizações.

Intrigada sobre quais efeitos essa mudança poderia exercer sobre a escolarização indígena, busquei saber como eles se posicionavam frente a isso. Assim, encontrei uma entrevista concedida pela antropóloga indígena da etnia *Kaingang*, Jozileia Jagson, disponível no site Carta Educação<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> <http://www.cartaeducacao.com.br/educacaoemdisputa/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/#single-collapse-1>

A entrevistada relata que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão era fundamental na articulação da escolarização indígena em âmbito nacional, pois facilitava a articulação das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEIs) – espaço no qual os movimentos indígenas ganhavam voz nas tomadas de decisão do governo, ao elaborarem um documento que serviria como orientação ao Ministério da Educação.

Portanto, na prática as mudanças diminuem a participação dos povos indígenas junto às decisões sobre a educação escolar destinada aos mesmos. O que é preocupante, pois, como ressalta a entrevistada, a articulação da conferência é fundamental, pois as demandas são diversas de acordo com as etnias.

Outro ponto crucial é que a Secretária era responsável também pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que surgiu em 2005 com intuito de estruturar a oferta de formação de professores indígenas para as escolas destinadas aos mesmos.

Para além disso o PROLIND, também enfrenta problemas de outra ordem, pois o programa sempre foi elaborado em parcerias com Universidades, para que assim a formação pudesse ser intercultural, contando com a articulação de pesquisadores. Portanto, com o congelamento dos investimentos em educação no país, é possível que não haja mais a oferta dessas formações de professores indígenas, o que praticamente implica em um desmonte educacional em todas as esferas. Nas palavras de Jozileia: “Tem uma nuvem pairando no ar para os povos indígenas e quilombolas. Nossos alunos têm medo de não ter mais esse recurso para poder sobreviver na universidade, a gente não sabe ainda qual vai ser o desenho, mas o medo já está instaurado.”

Dessa forma, minha estratégia foi recorrer novamente ao trabalho de Rafael Afonso Silva, que incluiu um levantamento sobre cada escola indígena do estado de São Paulo e seu decreto de criação. A partir dos nomes e localizações das escolas, passei a buscar por informações disponíveis na internet sobre cada uma, para entrar em contato via telefone ou e-mail.

Assim, passei a tentar o contato direto com cada e-mail que encontrei nos portais das instituições escolares e responsáveis pelas mesmas. Passei a ligar e deixar perguntas na aba destinada ao contato de acordo com cada site (Fale conosco). A resposta que obtive foi

automática, do e-mail da Secretaria de Educação do Estado, me informando que havia um o portal de atendimento online no qual minha busca poderia ser feita. Mas, no portal de atendimento ao filtrar as pesquisas sobre escolas indígenas apareceu um link, com o seguinte nome “*Comunicado 110-2018 – censo escolar 2018 – relatório - Correção e Justificativa – CJ02- Escolas com alteração de localização diferenciada, Educação Indígena ou proposta pedagógica de formação*”. Porém, na tentativa de acessar o conteúdo não é possível avançar, pois o formato Google Drive solicita que o acesso seja previamente permitido. Assim, sigo aguardando o e-mail que me permita o acesso.

## 2. Seguindo com pesquisas em outros documentos

### 2.1. *O que outras pesquisas sobre o tema informam*

Deste modo, a construção dessa pesquisa se mostrou ainda mais complexa do que o esperado ao longo da elaboração do projeto, de modo que o contexto político atual remodelou os caminhos da mesma. Assim sendo, exerço o movimento de nos voltarmos para o *Estado da arte*, mobilizando trabalhos que dialogam com o recorte de pesquisa.

Inicialmente, mobilizo o trabalho da pesquisadora Michele Aparecida de Sá, autora do artigo “Criança Indígena com deficiência na escola indígena: limites e possibilidades”, que trata do assunto a partir de dados estatísticos do IBGE (2010), os quais apontavam para o crescimento significativo das populações indígenas nos últimos anos. Segue o excerto sobre os resultados obtidos pelo IBGE:

No Censo 2010, o IBGE aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica. Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados<sup>7</sup>.

A pesquisa feita por Michele Aparecida Sá concentra o recorte sobre as perspectivas de escolarização de crianças indígenas com deficiências no Estado de São Paulo e mobiliza a etnografia e referências da Pedagogia Histórico-Crítica para destrinchar sobre o tema.

Com uso da etnografia, a pesquisadora deixa claro que se trata de um mapeamento pontual sobre um assunto que pertence a um panorama muito maior e mais complexo, a depender de como vivem as populações indígenas. Mas, compreender a importância dada à etnografia nos permite entender que, por mais que existam políticas educacionais que

---

<sup>7</sup><https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>

amparem professores e alunos, em determinados pontos, a inflexibilidade das mesmas podem também dificultar a experiência escolar de professores e alunos.

No tocante sobre as políticas educacionais que se referem à *escolarização indígena e de alunos com deficiências*, a autora pontou: “a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (realizada em Nova York no ano de 2007) promulgada pelo Decreto 6949 de 2009”, apontada como o primeiro documento que reconheceu que uma pessoa com deficiência, poderia sofrer com múltiplas formas de discriminação devido a fatores de cor, sexo, etnia etc.

Em outras palavras:

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente. (DINIZ:2007,p.5)

Portanto, esse documento citado anteriormente é colocado como pioneiro na questão de reconhecer que a discriminação pode ter outras camadas que corroboram com a marginalização da pessoa com deficiência.

Assim, a autora afirma que, com a influência da convenção, o Brasil passou a ter a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL 2008) - o primeiro documento nacional que trata especificamente da educação denominada especial para pessoas com deficiências e incluía os alunos indígenas e quilombolas. Todavia, o texto não detalha e/ou especifica essa dimensão, pois somente um eixo ressalta a importância de construir uma educação especial indígena dentro da proposta diferenciada de construção de saberes escolares.

Aqui entendo que seja necessário que, enquanto pesquisadora, me posicione quanto ao uso de terminologias, pois não concordo que denominemos como *especiais* pessoas deficientes, nem que façamos uso do termo para tratarmos os modelos educacionais para elas. É necessário que se busque um afastamento dessa perspectiva, de que o *outro*, por possuir alguma singularidade em relação aos demais, precise de *tratamento especial*, quando o mais adequado seria que formulássemos reflexões acerca dos *mecanismos capacitistas* - inseridos e consolidados em todas as esferas sociais.

Pois a naturalização dessas normas sobre o corpo, que operam na consolidação de uma visão que, quando se depara com um corpo diferente da norma, passa a defini-lo como menos capaz, quando na realidade é o meio social que não está pronto a acolher a sua singularidade.

A respeito desse debate podemos inserir as considerações de Debora Diniz em sua obra “O que é deficiência” (2007) a qual trata sobre a diversidade corporal e diferentes estilos de vida sobre a concepção da vida de uma pessoa com deficiência.

Nas palavras da autora:

A idéia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência. A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma.<sup>3</sup> O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana. (DINIZ:2007,p.4)

Contudo, precisamos seguir com as considerações também presentes no documento elaborado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, que se propunha a assistir às escolas indígenas com o que fosse necessário na construção de formas escolares inclusivas. Como evidenciado por Michele Aparecida de Sá, apesar do documento apontar para uma renovação na organização educacional em âmbito nacional, abrangendo os anos de 2011-2020, na versão do documento que tramitava pelo Congresso Nacional não constava nada sobre educação especial na educação escolar indígena.

Além disso, segundo Sá, a educação para pessoas indígenas e deficientes foi levada a público como pauta em 2012, no IX Encontro sobre leitura e escrita nas sociedades indígenas (IX ELESÍ), em Porto Seguro na Bahia. A partir de uma carta, na qual as comunidades indígenas buscaram evidenciar as necessidades da parcela deficiente. Iniro aqui o trecho, pois é um documento que foi formulado pelos indígenas e, portanto, é um *marco político* quanto à posição dos mesmos frente ao Estado:

Considerando a realidade dos Povos Indígenas e o avanço no domínio de suas línguas, considerando em suas necessidades aqueles que são portadores de necessidades especiais, sugerimos que sejam possibilitados os seguintes direitos aos Portadores Nacionais Indígenas de Necessidades Especiais – PNE’s:



- Acessibilidade à Educação Escolar Indígena para as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais;
  - Possibilitar a formação escolar regular e profissionalizante para os PNE's indígenas;
  - Facilitar o acesso às Políticas Públicas do país aos PNE's indígenas como forma de garantir a qualidade de vida destes;
  - Promover a formação específica para os professores/profissionais que atuem na Educação Escolar Indígena com PNE's;
  - Garantir a aposentadoria dos PNE's indígenas;
  - Possibilitar/Garantir a acessibilidade aos Programas Federais, Estaduais e Municipais de saúde, educação, moradia, trabalho e lazer aos PNE's indígenas.
  - Criar espaços para discussão dos povos indígenas sobre o acesso e a permanência do indígena com deficiência;
  - Formação de professores para o atendimento às crianças especiais mantendo o suporte necessário;"
- (SÁ, 2011: p.5)

A apresentação de experiência etnográfica, intitulada como: *Criança indígena com deficiência e seu processo de escolarização: limites*. Na qual a pesquisadora descreve a história da criança indígena cujo nome é Taina, que tem paralisia cerebral e é moradora de uma aldeia na zona noroeste de São Paulo - onde frequenta a escola.

No relato sobre a experiência de Taina, como a única criança indígena daquela região a frequentar a escola, passamos a ter uma perspectiva mais próxima da realidade escolar para além dos aparatos legais. Fica evidente que a presença da escola não é garantia de que os alunos possam exercer o direito de frequentá-la. Como informa o trecho a seguir:

Na Terra Indígena onde a aluna com deficiência vive não existe transporte escolar dentro da comunidade para os alunos, o percurso que eles fazem até a escola é a pé. A aluna com deficiência mora a três quilômetros da escola e as condições de acesso são precárias, existem dois caminhos para se chegar à escola: o primeiro é pela rodovia que liga as cidades de Avaí e Duartina, a estrada não possui acostamento e tem um tráfego intenso de carretas carregadas de eucalipto; o segundo caminho é dentro da Terra Indígena, numa trilha precária e cheia de mato, segundo informações de uma professora este percurso dura em média 40 minutos a pé e é perigoso devido à presença de animais peçonhentos. (SÁ:2011 p.6)

Pois, a escola está distante da aldeia, tendo um trajeto perigoso, além de acesso difícil que poderia ser sanado com transporte escolar, além de poucos recursos materiais para seu funcionamento, pois não havia materiais didáticos próprios para escolas indígenas.

A unidade escolar é relatada como uma estrutura precária, que mal possui condições de acolhimento aos alunos não deficientes. Assim, as dificuldades de acesso e permanência de alunos em geral se concretizam com a fala da professora de Taina, que assume ter dificuldades de trabalhar com a aluna, por falta de preparo da unidade, bem como por lacunas em sua formação, não se sentia habilitada a trabalhar com a questão.

A professora foi formada pelo centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de Bauru e sua fala nos leva também a pensar na formação que é ofertada. O magistério considerado uma formação de nível médio e, segundo a professora, não houve ao longo de sua formação nenhuma matéria sobre educação inclusiva e não há oferta de formação continuada pela diretoria de ensino para que ela possa buscar preparo profissional mais completo.

A professora relatou ainda que tenta sempre igualar as atividades para a Taína e os demais alunos, buscando apenas adaptar quando necessário. Por exemplo, em atividades de matemática, a mesma permite que Taína entregue os números feitos em forma de *pauzinhos*, já que a aluna tem dificuldades em escrever os números.

No que se refere às possibilidades da criança indígena com deficiência, a autora ressalta as riquíssimas contribuições de Demerval Saviani, com a Pedagogia Histórico- crítica, que visa elaborar/promover um modelo escolar diferente do vigente, pois segundo a concepção do autor, a especificidade educativa da escola é atualmente colocada em segundo plano, o que não permite que a escola exerça sua potência transformadora da sociedade.

Assim, como consideração final, Sá propõe a possibilidade de que as escolas indígenas busquem se estruturarem seguindo as concepções pertencentes à Pedagogia Histórico-crítica, para que possam construir formas educativas que respeitem suas particularidades culturais e também abarquem a possibilidade de assimilação dos conhecimentos produzidos ao longo dos anos pela humanidade e, assim, exerçam sua potencialidade transformadora.

## ***2.2. Do caderno de campo à singularidade do tema deficiência no universo indígena***

Aproveito para inserir algumas das minhas observações quanto à etnografia em pesquisas sobre escolarização de indígenas, para algumas considerações. No dia 26/09/2018 fui a campo de modo, a estabelecer contato com a professora indígena Patrícia, que me convidou para participar do II Encontro Indígena, no qual ela faria uma fala sobre as escolas indígenas.

Pelo que fui informada, essa reunião acontece como uma orientação técnica (O.T.), com intuito de que a diretoria de ensino, chamada de “sul 3”, compreenda melhor como funcionam as dinâmicas relacionadas às escolas nas aldeias - já que esta instância é

responsável pela gestão de duas escolas indígenas, como já mencionado anteriormente nesse trabalho.

Caminhamos pela aldeia para conhecer o espaço e suas dinâmicas. Só há uma escola na aldeia Krukutu, que oferta o ensino fundamental I. Portanto, segundo a professora, é comum que os jovens passem a estudar nas escolas da Tenondé Porã – aldeia próxima que oferta ensino fundamental II e médio. Assim, há um processo de deslocamento entre aldeias e o trajeto pode ser de barco, pela represa Billings, ou de ônibus escolar, ofertado pelo Estado.

Existem na Krukutu, atualmente, dois jovens surdos, que estavam frequentando as escolas da Tenondé Porã, no nível escolar fundamental II. Pude conhecer um jovem surdo, enquanto caminhávamos próximas à escola, que foi identificado pela professora Patrícia<sup>8</sup> como um ex-aluno. Ela me informou que o jovem foi alfabetizado em português, o que foi o foco na escola em relação a ele, pois era uma forma mais fácil para trabalhar a escrita e leitura do jovem.

Quando questionei a professora se havia o ensino de linguagem de sinais para os alunos, seja libras ou *Kaapor*<sup>9</sup>, a mesma me disse que até onde sabe não, pois sua graduação o ensino da Libras foi bastante limitado. Além de não saber informar se existem formações continuadas aos professores indígenas, já que a carreira ainda enfrenta dificuldades de ser reconhecida.

Por fim, a professora relatou que quando lecionou para o jovem surdo eles se comunicam através de sinais emergentes próprios e “universais”, na medida em que todos podem reconhecê-los. Como o exemplo dado pela docente, ela mencionou o gesto de levar os dedos próximos aos olhos e depois indicar os dedos na direção do livro, para que o aluno compreenda que será uma atividade de leitura.

Fica claro que não se pode culpar ou questionar a qualidade das aulas dadas por esses professores e nem tampouco esse seria o intuito desse trabalho. Devemos compreender os diversos fatores limitantes presentes a realidade do campo de estudos, como a ausência de um plano de carreira consistente para os docentes indígenas e as limitações nas próprias

---

<sup>8</sup> Nome fictício.

<sup>9</sup> A Língua de Sinais Kaapor Brasileira é uma língua de sinais utilizada pela etnia indígena brasileira dos urubu-caapores, que vivem no sul do estado do Maranhão, no Brasil.

formações ofertadas aos mesmos, que por si só guardam uma série de particularidades e problemáticas.

Por exemplo, no caso da professora Patrícia, a formação dela como professora foi cursada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. A universidade oferta um processo seletivo *especial* destinado a indígenas, mas a formação não atende à proposta intercultural específica, sendo então um curso regular de pedagogia.

Portanto, apesar de ter sido uma breve visita à aldeia, estabelecer contato com uma professora indígena, a meu ver, foi necessário para que essa pesquisa pudesse se constituir de forma acessível e agregadora à realidade do ambiente escolar indígena, que segue sendo plural, complexo, distinto e enriquecedor para reflexões sobre educação.

Por fim, é necessário pontuar que minha breve presença em campo não foi uma experiência etnográfica. Mas, cabe uma reflexão sobre a importância do contato entre pesquisador e campo na construção e troca de conhecimentos.

### ***2.3. A representação social das deficiências entre os povos indígenas:***

Pensar em paralelos entre o texto de Michele Aparecida de Sá e minha experiência na aldeia com a professora, também me instigaram a buscar por outras questões norteadoras. Mais especificamente, sobre como os povos indígenas entendem e lidam com a presença das deficiências.

Partindo disso, o texto “Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência”, trabalho de Marilda Moraes Garcia Bruno e Vânia Pereira da Silva Souza, é, sem dúvidas, uma das produções mais elucidadoras que eu poderia ter encontrado na busca por compreender como as deficiências são vistas pelos indígenas.

Inicialmente, devemos compreender que categorias como deficiências, capacitismos e escolarização são pertencentes à nossa tradição de conhecimento, de origem ocidental e, portanto, refletem nossa percepção do outro. Este trabalho se baseia em conceitos da antropologia, para que possamos compreender o outro como um sujeito proveniente de uma cultura que não é a nossa.

Ao tratar das representações sociais das deficiências, a epistemologia dos direitos humanos evidencia o colonialismo no qual se estrutura a construção de muitas das nossas categorias de entendimento sobre o mundo que nos rodeia.

Assim, novamente, o papel da etnografia nesse trabalho se faz fundamental, para que possamos ampliar nossas considerações em torno de discussões sobre deficiências em diferentes contextos culturais.

Assim sendo, ampliamos nossos horizontes sobre a percepção de deficiências segundo alguns grupos indígenas, algo pouco trabalhado. Encontrei mais sobre isso no trabalho de Shirley Vilhalva, em sua pesquisa etnográfica com indígenas surdos no Mato Grosso do Sul, onde a autora construiu um mapeamento sobre as línguas de sinais emergentes nas aldeias da região.

As etnias com as quais a autora trabalhou foram guarani: *kaiowa*, *ñandeva* e *Mbya* e um fator interessante em relação a esses grupos é que os mesmos são conhecidos pela relevância que depositam na *oralidade* como característica de resistência cultural. Assim, os indivíduos surdos e que, portanto, não vocalizam, passam então por outros processos de construção e reconhecimento dessa identidade indígena.

Devido a elaboração do projeto “Índio surdo”, idealizado por Shirley Vilhalva, sua pesquisa e mapeamento de línguas de sinais emergentes não se restringiu às escolas indígenas, pois o projeto ofertava uma formação que aperfeiçoava professores indígenas para atenderem a alunos surdos.

O que Vilhalva presenciou acompanhando o cotidiano escolar, foi que havia uma mescla de sinais emergentes e Libras, o que facilitou uma troca entre ela e os alunos, bem como uma troca de conhecimentos com os alunos ouvintes, que observavam e aprendiam os sinais para se relacionarem com os colegas e a pesquisadora.

O extraordinário trabalho feito por Vilhalva exemplifica como antropologia e educação, quando pensadas juntas, tornam o acúmulo teórico maior sobre a pesquisa intercultural. Deste modo, a autora constrói a narrativa sobre sua experiência, com base na mobilização de diversas abordagens e estudos, ainda que o foco seja mais próximo dos estudos linguísticos.

Vilhalva ampliou os horizontes de seu trabalho para as salas de aulas das escolas indígenas. Com isso, se fez necessário buscar formas de compreender como se constrói o conhecimento escolar diferenciado e inclusivo, em um contexto no qual os jovens transitam nas experimentações entre diversos sinais, usados entre eles e, suas famílias e, por fim, os sinais usados no contexto escolar.

É necessário ressaltar que o uso do termo *sinais emergentes*, diz respeito às formas de comunicação desenvolvidas através de sinais que foram elaborados pelos próprios indígenas surdos, no convívio diário com a família e colegas de escola, e são emergentes, portanto, por não terem sido influenciados, por exemplo, pela Libras.

Vilhalva encontrou na fala de alguns dos mais velhos das aldeias a crença de que era necessário curar as crianças desse problema (surdez), seguindo alguns dos ritos de cura tradicionalmente usados por eles e pelos quais a própria pesquisadora também surda deveria passar.

Para que possamos compreender qual a representação social da deficiência, devemos antes nos ater para a definição de representação social, que também é uma das categorias mobilizadas por pesquisadores que buscam entender como são construídas crenças, ideias e percepções de mundo de forma geral, dentro de um grupo social.

Vemos no trabalho *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência* (2014), apresentado por Marilda Moraes Garcia Bruno e Vânia Pereira da Silva Souza, que as percepções sobre as deficiências são diversas e podem tanto representar crenças do passado quanto percepções mais atuais dos indígenas sobre as deficiências como produto do contato com os não indígenas.

A região de Dourados–MS, onde esse trabalho foi feito com as etnias Kaiowá-Guarani, abriga a segunda maior população indígena no Brasil, sendo mesma onde Shirley Vilhalva desenvolveu seu trabalho anteriormente citado. As pesquisadoras definiram que fariam as entrevistas semiestruturadas com os mais velhos das aldeias, como rezadores e parteiras além de algumas famílias.

Assim, estudar a representação da deficiência na cultura indígena nos remete aos processos histórico-culturais, às relações de poder e aos conteúdos pensados tanto no âmbito da idealização quanto no âmbito da realidade concreta vivida nas aldeias. Nesse sentido Chartier (1988) nos ensina que, para decifrar a construção de um

sentido, neste caso, a concepção da deficiência na cultura indígena, são necessários processos de cruzamento entre práticas sociais e historicamente diferenciadas com as representações feitas. Para esse autor, as representações coletivas são matrizes e efeito das práticas construtoras do mundo social. (BRUNO, SOUZA:2014 pag.429)

A pluralidade de respostas obtidas acabou contando ainda com as contribuições de outras pesquisadoras, que viveram nas aldeias e colaboraram falando sobre o que presenciaram durante suas respectivas permanências junto às aldeias nas quais desenvolveram trabalhos etnográficos.

Um fato de fácil percepção sobre os indígenas é a proximidade e a constante presença das crianças em todas as atividades na aldeia. Portanto, a pergunta inicial foi: como se dá a infância da criança indígena Kaiowá e Guarani com deficiência, nas aldeias do Sul do MS? A formulação dessa pergunta teve como desafio buscar entender como as deficiências eram vistas e vividas na aldeia, pois sabemos que os territórios indígenas muitas vezes podem estar em estados de pouca salubridade, devido às condições que os permeiam.

O desenvolvimento e a expectativa de vida de crianças indígenas com deficiências foram tópicos trabalhados com base nas perguntas: como as famílias reagem diante da deficiência? Como os pais e outros cuidadores (inclusive outras crianças) lidam no dia-a-dia com essas crianças?

A reorganização familiar e social pela qual os povos indígenas forçosamente passaram, devido à diminuição de suas terras, gerou rearranjos também nas diversas dinâmicas das aldeias, que antes na maioria das atividades incluía as crianças, com intuito de ensiná-las. Mas essas mudanças afetaram fortemente as mesmas e suas relações com o ambiente no qual crescem. Assim, buscou-se recuperar, a partir das narrativas dos líderes e dos mais velhos, dados sobre a presença de deficientes. As respostas reafirmavam que não havia deficientes antigamente, ou se haviam, os mesmos eram eliminados. Segundo um dos relatos:

dona M., Kaiowá, parteira, contou como se lidava, outrora com a criança com deficiência: Antigamente era difícil nascer essas coisas. Nascia normalmente e se criava normal. Era difícil crescer... nascer uma criança deficiente. E continuou, quando foi questionada se tinha visto ou ouvido algo a respeito de casos de deficiência, em sua infância e juventude: Nunca vi, nunca vi. Nem cego, nem surdo, nunca vi não. (BRUNO, Marilda Moraes Garcia e SOUZA, Vânia Pereira da Silva Souza, 2014: p. 430)

Assim, a mesma interlocutora relata que creditava a presença de crianças indígenas com deficiências, e seu atual crescimento, devido ao uso de medicamentos *não indígenas* ao longo da gestação. Quando questionada sobre o *infanticídio*<sup>10</sup>, ela negou conhecer e ter praticado tal ato no período no qual atuou como parteira.

Outro entrevistado afirmou que antigamente havia tratamentos e formas de agir para que não houvesse nascimentos de pessoas deficientes:

Antigamente, a maioria de deficiência era mudo, só isso. Surdo não havia. Os índios idosos, antes, quando seus filhos nasciam... Quando nascia uma criança, seu filho, ele soprava no ouvido da criança. Dizia, sopro nos dois lados daqui, para que a criança não fique surda ao crescer. Mas o mudo, o que só não fala, eles não tinham como sarar, os antigos. Tinha criança, que depois de nascida ficava cega, e tinha aquelas que já nasciam cegas, vinham assim. Tinha aquelas que já nasciam da barriga da mãe assim, e para essas não havia forma de curar, antigamente. Mas se não, eles tinham como curar. (Relato nº 8, Sr. D.). (BRUNO, Marilda Moraes Garcia e SOUZA, Vânia Pereira da Silva Souza, 2014 p.431)

Além dessa fala, o Sr. D. falou sobre práticas de infanticídio relacionadas a determinadas deficiências:

Esses daí os Kaiowá não deixam que sobreviva. Por exemplo, aqui mesmo eu já vi muito, em Dourados... Todo lugar. Aquela criança que não anda, que fica assim [fez gesto indicando paralisia]... Destes eles tinham medo antigamente. Ao acabar de nascer da mulher, eles pegavam e diziam: Esse não pode [não deve] ficar aqui. Levava de novo, fazia para ele um buraco no chão, embrulhava bem, enterrava. Acabou de nascer, já levava e enterrava. [Com quais deficiências eles agiam dessa maneira?] Com esses... loucos [bobos]. Pode ser com os que ogwenohê va»e inhapekũ, o que não veem. Quando a mão era torta, ou o pé... Sobre esses diziam: Esses não é bom que deixemos crescer. (Relato nº 8, Sr. D.). (BRUNO, Marilda Moraes Garcia e SOUZA, Vânia Pereira da Silva Souza, 2014 p.431)

As falas do Sr. D revelam também as crenças que norteariam o sentido a presença de crianças deficientes entre os indígenas:

Há muitos anos atrás já existia deficiente. A criança que nasceu deficiente... Sim paralítico, que não andava. Essa criança crescia assim mesmo. Olha, a tribo Kaiowá, quando [nascia] essa criança deficiente [referindo-se à criança com o lábio-leporino], se trata ele como... ele vem de outro jeito... de tribo, não é tribo, mas é

---

<sup>10</sup> Assassinato de crianças.



assim, o Kaiowá fala assim: É outro deus que manda [envia] ele. Mas o aleijado que não anda, aquilo é algum problema de desobediência do pai ou da mãe. É que o Kaiowá chama ele de *Macuêi*. Tinha também... a criança deficiente louco, assim meio... assim meio doido da cabeça tinha também, é assim... a pessoa certa não... O Kaiowá fala que ele tem outro deus. [...] Tem muito tipo de deficiente. Então, a criança que nasce muito feio, deficiente como o branco fala, o... fala muito feio, quando nasce todo assim, aleijadinho, antigamente não mostrava para ninguém, não mostrava pra ninguém, senão... A parteira que cuida da mulher, que sabe quando nasce isso, então, logo ele enterra essa criança, deste que eu estou falando agora... como que a criança... ele enterra. Esse, a criança bem feio! O que vem sem braço, cabeça grande, que eu também não tinha visto. Mas ele, a criança deficiente, aquele que nasce aleijadinho e aquele que... a boca tem, coisa na boca, surdo, também fala mudo, essas coisas, eles criam. Mas os outros não. [Quando a criança nascia assim bem feia, como o senhor falou, existia alguma crença sobre isso?] Sim, principalmente pajé. Ele fala que não é certo criar essa criança, não é certo de criar essa criança. (Relato 4, Sr. S.). (BRUNO, Marilda Moraes Garcia e SOUZA, Vânia Pereira da Silva Souza, 2014 p.432)

Portanto, segundo o relato do Sr. D fica claro que existem diferentes categorias que distinguem as deficiências, norteando assim a escolha de quais sujeitos deficientes sobreviveriam e quais não. Os relatos possuem como sentido nortear uma relação, da qual *Deuses* teriam enviado cada uma das pessoas deficientes, de acordo com suas características; além do fato marcante que mesmo as crianças que cresciam, eram consideradas como não pertencentes ao grupo.

Quanto ao que se refere ao olhar das famílias sobre as deficiências, dezessete famílias foram visitadas, o que sinaliza um índice alto de presença de indígenas deficientes. O primeiro caso retratado é de um professor que tem um sobrinho com hidrocefalia - Juju de dois anos, filho de sua irmã de 16 anos, mas quem possui a guarda da criança é a avó, que inclusive recebe um auxílio do governo para os cuidados do menino, que se alimenta com base em uma dieta dada por uma nutricionista e na qual os alimentos são todos processados no liquidificador.

O interessante é que os relatos dos pesquisadores, no decorrer do texto, revelam que ao chegarem na aldeia e se depararem com Juju, as demais crianças que o rodeavam prontamente puxaram seu carrinho de bebê para dentro da sala e fecharam a porta, como se escondessem o mesmo da presença dos pesquisadores. Uma reflexão paralela feita pelos autores retoma essa ação com intuito de interpretá-la e compreende-la melhor, pois quando se buscou falar com as pesquisadoras que já haviam permanecido por um tempo considerável nas aldeias, as mesmas demonstraram grande dificuldade em perceber a presença de deficientes nas aldeias. O que

pode ter sido também algo próximo a esse movimento de ocultar essas presenças, semelhante ao que as crianças prontamente tiveram.

Em outra visita à aldeia Paraguassu, conhecemos o relato sobre o caso de Mara, que está no terceiro ano da escola, contudo não fala e nem se comunica por meio de gestos. Aparentemente ela é surda, gosta de ir à escola para ficar com os colegas e é uma ótima copista, o que denota seu potencial de aprendizagem. O tio da garota relata que por quatro anos consecutivos busca atendimento para a jovem junto à Fundação Nacional de Saúde, mas ainda não obteve retorno.

Ainda há o caso de Léia, que aos 14 anos não está mais indo à escola e aparentemente foi percebida como surda também. No entanto, a jovem não é surda, nem cega, como chegaram a achar. Há chances de que a jovem tenha alguma deficiência intelectual/neurológica, devido às dificuldades de locomoção e fala. Contudo, não há diagnóstico. O motivo da jovem ter deixado de frequentar a escola é devido à preocupação por parte da mãe de que maltratem ela no ambiente escolar, por ela ser *diferente*.

É interessantes pontuar que a preocupação revelada por essa mãe é colocada como um dos comportamentos mais comuns por parte dos familiares, pois foi percebido que se repetia ao longo da pesquisa. Isso revela que são baixas expectativas de aprendizagem e autonomia dessas crianças indígenas, segundo as próprias famílias. Há casos nos quais se identificou um tratamento de maior naturalidade quanto à questão das deficiências, já que isso é variável de acordo com cada família e para cada tipo de deficiência. Pois como já apontado anteriormente, a surdez pode ser mais aceitável do que a hidrocefalia. E, referente a convívio entre as demais crianças, quando houve conflitos, nunca houve discriminação ou violência contra os deficientes *nessa aldeia* Paraguassu.

Isso traz à tona outra questão: as famílias têm expectativa de que a sobrevivências dessas pessoas seja subsidiada pelo benefício concedido a pessoas deficientes pelo Estado, o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC-LOAS) Se for esse o caso, isso ilustra, como colocado pelos autores, o desamparo das necessidades que essas famílias vivem.

Contudo, na aldeia de Jaguapiru identificou-se o caso do menino Cacá, acompanhado desde 2008 (sendo este trabalho de 2014) e, até então com quatro anos de idade, estava afastado da família por ter sido vítima de maus tratos. Pois, a mãe do garoto era cega e

devido às suas dificuldades com a própria deficiência, deixava constantemente o menino no Centrinho (unidade hospitalar) para que ele se recuperasse de quadros de desnutrição, que eram constantes.

Depois ele passou, então, a ser deixado com os tios, mas nas visitas observou-se que o menino era deixado distante do convívio de todos e em meio ao lixo. Cacá não andava, não falava e pouco reagia a estímulos do ambiente e após ser encontrado com marcas de queimaduras pelo corpo e sinais de outras violências, foi retirado da convivência familiar, passando a ficar na Casa da Saúde Indígena (CASAI).

Portanto, as percepções das relações familiares são diversas, mas tendem sempre a serem de formas mais positivas, segundo as percepções dos pesquisadores e de seus interlocutores. Mas o que se mantém presente em todas as aldeias é a falta de assistência digna para os cuidados necessários dos deficientes. Mas, apesar disso, é fato que as percepções indígenas sobre as deficiências têm se transformado, devido às possibilidades descobertas para a sobrevivência deles.

Podemos inserir nessa reflexão as considerações de Sirlândia Santana (2011), cujo trabalho etnográfico versou sobre a imagem e a autoimagem das pessoas com deficiências junto aos Tupinambá na região de Olivença-Ilhéus na Bahia.

A busca pela compreensão das formas pelas quais a representação social das deficiências se organiza entre os Tupinambá nos revela um amplo panorama sobre o qual toda a sociedade está organizada. Assim, a autora mobiliza Vygotsky, com a teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano; Geertz, com sua rica contribuição sobre antropologia interpretativa e, por fim, os estudos de Goffman em relação com instituições e como elas dialogam com as percepções sobre deficiências.

Ao descrever o contexto da pesquisa, a autora pontua que ao longo de uma formação profissional para docentes da rede municipal de ensino de Ilhéus-BA, o contato com professores Tupinambá foi o que permitiu com que ela pudesse começar a compreender como o processo de reterritorialização trouxe também um resgate de identidade cultural dos Tupinambá.

Assim, passou-se então a buscar compreender como se construía a relação entre o sujeito “normal” e o deficiente, entendido como o “sujeito inacabado” nas relações escolares, ritualísticas e outras atividades cotidianas da comunidade indígena.

A construção do trabalho tomou como base os estudos de Vygotsky (2005), buscando assim entender o homem como ser *histórico-cultural*, que, portanto, é composto pela sua interação com o meio social que o molda de acordo com as formas nas quais se estabelecessem as regras sociais de seu grupo. Destarte, seguindo essa lógica, o que será concebido em torno da presença de deficiências é produto de concepções que já permeiam o meio social.

Assim, partindo de um relato oral que informava a presença de 15 indígenas deficientes entre os Tupinambá, o desafio posto foi compreender as diversas deficiências - tais como intelectual, surdez, baixa visão e físicas. foi necessário constatar as especificidades delas, pois pode haver eventualmente tratamentos diferenciados destinados para cada caso.

A constatação inicial era de que havia um desconhecimento entre os Tupinambá quanto à gênese dessas deficiências. Assim, as categorias de entendimento mobilizadas eram baseadas em concepções judaico-cristã e, por consequência disso, os indígenas deficientes sofriam com restrições sociais impostas pela vivência em comunidade. Assim, a pesquisadora realizou uma visita à escola na comunidade e constatou que a comunidade era composta por afro-brasileiros e uma variação da etnia de descendentes de indígenas<sup>11</sup> convivendo no mesmo espaço escolar. Segundo a diretora da instituição, existiria uma forma explícita de tratamento de *discriminação* de pessoas deficientes no ambiente escolar, que os restringiria do convívio com os demais, por não conseguirem participar de muitas das atividades da escola.

Podemos mobilizar um trecho da obra de Gilles Deleuze para adensar nossa reflexão sobre a construção da imagem da pessoa deficientes: “A normalidade como representação simbólica de identidade, define a conformidade das regras de pertencimento. Nesse desenho, naturalmente, diferença é marginalidade, anormalidade, desvio. (DELEUZE, 2003).

Essa constatação torna necessário que tenhamos consciência que há uma complexibilidade dessas relações, não somente devido ao ambiente, mas principalmente, pela diversidade entre as pessoas e como isso é percebido.

Assim, a pretensão desse trabalho de Santana estaria em compreender como os papéis sociais entre os Tupinambás se organizam, bem como se dá a construção da

---

<sup>11</sup> Pessoas que não se identificavam e não eram identificadas como totalmente indígenas no grupo.

identidade/subjetividade dos mesmos nesse processo de se reapropriarem de seu território e cultura. Foram 370 pessoas, sendo 172 famílias que compõe a comunidade.

Há papeis e funções sociais para os homens, as mulheres, as crianças e os idosos, para o funcionamento da comunidade. Mas, o lugar do sujeito deficiente não é necessariamente inserido em nenhuma dessas categorias anteriores e, portanto, permanece como sendo uma questão a ser compreendida.

A construção identitária do indivíduo é feita a partir de sua socialização, na qual ele passa a ter um papel social definido e realiza a partir disso as ações que lhe são permitidas/esperadas. O processo de reconhecimento/compreensão do *eu* também implica processos de diferenciação entre o eu e o outro. Assim, alteridade e identidade passam a dialogar no processo de construção identitária.

Sirlândia Santana de fato elaborou um belo trabalho de pesquisa sobre a presença de deficiências entre os povos indígenas. Mas, é preciso pontuar que a mesma constrói seu relato sem esclarecer se chegou a estabelecer uma relação mais próxima com os deficientes na comunidade em questão, de modo a trazer à tona a construção da autoimagem dos mesmos.

Mas, por fim, a autora ressaltou algo fundamental para essa pesquisa, as contribuições da antropologia interpretativa, pois é a partir dela que podemos reconhecer e compreender as formas diversas dos elementos que estão presentes nos estudos sobre as culturas. Assim, é possível mobilizar tais contribuições para compreender as formas sob as quais as deficiências são culturalmente compreendidas e ganham escopo na realidade social. Assim como o excerto reafirma:

(...) analisar a deficiência como fenômeno multifacetado possibilita ampliar e incluir em suas análises os demais elementos constitutivos das identidades sociais dos indivíduos como, **“diferenças de classe, raça e gênero”** etnia, sexualidade, religião etc. (Santana: 2011 p.108, grifo original)

Outro trabalho sobre o qual podemos nos debruçar é de Gisele Ferraz Machado (2016), que realizou um estudo no qual buscou destrinchar “As concepções das deficiências entre os povos indígenas Yanomami e Waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional de saúde e do educador”.

A pesquisa em questão é particularmente interessante, pois a autora estruturou a mesma de forma a construir um diálogo entre os estudos sobre saúde e estudos étnicos. A

metodologia aplicada, por sua vez, ilustra bem os percalços pelos quais uma pesquisa com intenções de observação etnográfica e entrevistas semiestruturadas enfrenta na busca pela construção e sobre a compreensão do outro e, portanto, seja feita também com a contribuição desse outro.

Inicialmente, a autora já nos informa que sua pesquisa contaria com a colaboração de 12 pessoas - entre elas profissionais de saúde e da educação e etnólogos com as quais a mesma buscaria compreender as percepções sobre as deficiências -, na realidade a pesquisa acabou contando com a contribuição de apenas 7 dessas 12 pessoas.

O recorte em questão diz respeito aos povos indígenas presentes em Roraima, um dos Estados onde há uma significativa presença de indígenas, bem como pelo conhecimento prévio da pesquisadora sobre a região, devido à sua participação em projetos missionários.

A pesquisadora elaborou categorias de distinção entre os participantes da pesquisa e ressaltou que todas são mulheres. P1 é educadora e missionária; P2 é coordenadora pedagógica há oito anos de escolas Yanomami; P3 é nutricionista e trabalha com diversas etnias há 19 anos; P4 é técnica em enfermagem e trabalha com Yanomamis há três anos; P5 foi igualmente técnica de enfermagem e trabalhou com Yanomamis por seis anos; P6 é livre docente e pesquisadora sobre as questões indígenas e P7 é igualmente professora pesquisadora de diversas etnias há onze anos.

Outro ponto primordial no estudo de Gisele Ferraz Machado é a forma como a mesma define sobre o que é a deficiência, com o cuidado de pensar a mesma contextualizada com a realidade dos povos indígenas. Pois, para além das variações das deficiências, há de se considerar ainda que as implicações sociais das mesmas é multifacetada. Como resalta o trecho a seguir: “estudar a representação da deficiência na cultura indígena nos remete aos processos históricos-culturais, as relações de poder e aos conteúdos pensados tanto no âmbito da idealização quanto no âmbito da realidade concreta vivida nas aldeias”. (BRUNO; SOUZA, 2014, p.429)

A aproximação de recorte junto a essa pesquisa se dá com a retomada de informações referentes ao Censo realizado em 2010, pois havia 245.702 alunos indígenas matriculados nas escolas, sendo que aproximadamente 800 apresentavam alguma deficiência. Assim, apesar das implementações de políticas públicas educacionais, as questões de exclusão, como já mencionado anteriormente, possuem variações culturais diversas.

A autora discorre também sobre a *vulnerabilização social da criança indígena*. Esse termo ganhou espaço na literatura ligada à saúde devido à descoberta do vírus HIV na década de 1990, período onde debates sobre danos à saúde ganharam força. Em outras palavras:

Entende-se, portanto, a partir dessa última perspectiva apresentada, o conceito de vulnerabilidade como um convite para renovar as práticas de saúde como práticas sociais e históricas, através do trabalho com diferentes setores da sociedade e da . Isso permite o repensar sobre as práticas, de maneira crítica e dinâmica, para contribuir na busca de mudanças políticas, culturais, cognitivas e tecnológicas, que promovam impacto nos perfis epidemiológicos. (SANCHEZ; BETTOLOZZI, 2007, p. 321)

O conceito de vulnerabilidade é um conceito em construção, pois não se encerra na relação com o risco de dano ao indivíduo de forma singular, podendo ser coletivo, tal como se aplica aos povos indígenas. Neste caso, dá conta de explicar o contexto no qual os mesmos vivem, devido a fatores que antes de impactarem a saúde são fatores históricos e, portanto, sociais. Como elucidado o trecho:

No Brasil, a população indígena, estimada em 5 milhões de pessoas no início do século XVI, comparável a da Europa nesta mesma época, foi dizimada pelas expedições punitivas às suas manifestações religiosas e aos seus movimentos de resistência, mas, principalmente, pelas epidemias de doenças infecciosas, cujo impacto era favorecido pelas mudanças no seu modo de vida impostas pela colonização e cristalização (como escravidão, trabalho forçado, maus tratos, confinamento e sedentarização compulsória em aldeamentos e internatos). A perda da autoestima, a desestruturação social, econômica e dos valores coletivos (muitas vezes, a própria língua cujo uso chegava a ser punido com morte) também tiveram um papel importante na diminuição da população indígena. Até hoje há situações regionais de conflito, em que se expõe toda trama de interesses econômicos e sociais que configuram as relações entre os povos indígenas e demais segmentos da sociedade nacional, especialmente no que se refere à posse da terra, exploração de recursos naturais e implantação de grandes projetos de desenvolvimento. (BRASIL, 2002: p.7)

### 3.Dados das matrículas de alunos indígenas com deficiências.

A dissertação de Gisele Ferraz Machado também se faz fundamental neste trabalho, pois foi o único trabalho me que possibilitou acessar aos dados a seguir, que nos dão um panorama quantitativo referente às taxas de alunos indígenas deficientes presentes nas escolas. Mas, é sintomático que esses dados sejam de anos muito anteriores, pois vão de 2007 até o ano de 2010. Vale lembrar que o trabalho da autora em questão é de 2016.

Tabela 2 – Números de alunos indígenas com deficiência por modalidade de ensino

Ano	Ensino regular	Educação especial	Educação de jovens e adultos – EJA	Total
2007	280	137	172	589
2008	361	213	73	647
2009	453	16	42	511
2010	736	53	72	861

Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da educação básica, 2007, 2008, 2009, 2010.

(MACHADO, Gisele Ferraz 2016, p.89)

Tabela 3 – Números de alunos na educação escolar indígena que recebe atendimento educacional especializado

Ensino regular			
Ano	Matrículas de alunos com deficiência	Alunos com deficiência sem atendimento especializado	Alunos com deficiência com atendimento especializado
2006	280	212	68
2007	361	258	103
2008	453	387	66
2009	736	736	0
Educação de jovens e adultos			
2006	172	96	76
2007	73	37	36
2008	42	42	0
2009	72	72	0

Fonte: MEC/INEP. Censo escolar da educação básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

(MACHADO, Gisele Ferraz 2016, p.90)

Assim, apesar do grande valor que esses dados carregam, é necessário que tenhamos consciência que os mesmos dizem respeito a escolarização de indígenas deficientes em *nível nacional* e, portanto não nos ajudam a saber as estimativas sobre a presença desses estudantes no estado de São Paulo.



Contudo, eu busquei entrar em contato com a pesquisadora e ela me enviou sua tese de doutorado, na qual sua pesquisa tratou sobre *Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá* (2015). Essa pesquisa foi desenvolvida no Estado de São Paulo, e foi pioneira na questão do recorte sobre escolarização de indígenas deficientes em São Paulo.

A pesquisadora optou por desenvolver o trabalho na terra indígena denominada Araribá, no município de Avaí, região centro-oeste do interior paulista. Em 2012, segundo informações da FUNAI, essa área abrigada a maior população indígena de São Paulo, sendo 578 habitantes distribuídos por quatro aldeias, respectivamente: Aldeia Kopenoti, Aldeia Ekeruá, Aldeia Nimuendajú e Aldeia Tereguá.

O território de Araribá possui quatro unidades escolares com oferta de ensino em nível fundamental e o estudo foi feito em duas das aldeias, sendo a Nimuendajú e Tereguá. Estas correspondem à origem respectiva de duas crianças indígenas com deficiência, sendo uma menina de cinco anos da primeira aldeia citada, que tem Síndrome de Down, e outra menina com nove anos com deficiência intelectual.

**Tabela 2:** Escolas da Terra Indígena Araribá

NOME DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS
Escola Estadual Indígena Aldeia Kopenoti	64
Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá	41
Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendajú	23
Escola Estadual Indígena Aldeia Tereguá	23
<b>TOTAL</b>	<b>151</b>

Fonte: Dados da pesquisa de campo

(SÁ, Michele Aparecida de, 2015. p.82)

Somente a menina de nove anos frequentava a escola da aldeia no momento da pesquisa. O objetivo desse estudo foi entender como a família e a comunidade educam essas crianças e como o contexto escolar as recebe. A pesquisadora ressalta que passou meses praticamente vivendo nas aldeias onde o trabalho foi desenvolvido e, para além disso, a mesma buscou realizar um levantamento nos documentos oficiais e específicos sobre a educação escolar indígena e inclusão.

Assim, Michele Aparecida de Sá cita os microdados do censo escolar realizado anualmente pelo INEP. Mas, a autora também ressalta que, tendo começado o trabalho no ano

de 2012 e concluído em 2015, obteve os microdados referentes aos anos de 2007 até 2013 que foi o último ano que esses dados aparecem disponíveis.

Além disso, durante esse período o Estado de São Paulo contava com 35 escolas indígenas, totalizando 1620 estudantes. É bem provável que o número total de escolas e de matrículas tenha aumentado consideravelmente desde então, conforme já observado no trabalho de Rafael Afonso da Silva (2017).

Outras informações relevantes no trabalho de Sá dizem respeito ao acesso e garantia dos direitos à educação escolar para os povos indígenas, já que a formação de professores só foi ofertada para que lecionassem para o nível fundamental. As entrevistas feitas com professores e a direção das escolas ainda disseram que faltam materiais didáticos específicos e as escolas acabam tendo que trabalhar com livros didáticos não indígenas, muitas vezes de anos anteriores ao ano letivo em curso.

Assim uma questão fundamental é levantada, qual seja: “Como os alunos das escolas indígenas se apropriam dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens se não tem disponível material didático adequado e adaptado as escolas?” (SÁ, 2015, p.91)

Essas questões são complexas, pois desrespeitam as identidades culturais dos povos indígenas, além de não garantir acesso pleno à escolarização. Lembremos que o acesso ao ensino médio, os alunos indígenas precisam ir para as escolas regulares da cidade de Avaí. Há relatos de discriminações sofridas pelos estudantes, que acabam desistindo de estudar.

E, por fim, também é curioso o fato de que as escolas indígenas não participam de provas que avaliam a qualidade do ensino e redistribuem verbas e bônus para os profissionais - tais como Prova Brasil e Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP), etc. Isso pode ser um forte indicativo de descaso do poder público com a população indígena. Como explicita o trecho da fala da diretora da escola:

A Prova Brasil era pra ser feita, mas a gente não chegou a fazer...  
Porque toda vez que é pra fazer o Estado diz que não está preparado. O Estado pede para os indígenas não fazerem, já com explicação que o professor ainda tá em formação. Eu até queria fazer, mas o prontuário do SARESP vai avaliar a escola indígena e a gente tem um ponto muito negativo no ano retrasado numas escolas lá do litoral e região perto de São Paulo, então a secretária de educação, alguns membros que tomam conta da educação escolar indígena decidiram não fazer. (SÁ, 2015, p.87)

Dentre os dados obtidos no trabalho de Sá, podemos ainda perceber que os problemas anteriormente relatados também estão ligados ao aumento da população indígena em âmbito nacional. Tal fato se reflete, igualmente, no aumento da escolarização dos mesmos, que entre os anos de 2007 a 2013 aumentaram significativamente em comparação com a demanda por educação básica regular. Como ilustra a tabela:

**Tabela 3: Número de matrículas na educação escolar indígena no Brasil**

Ano	Educação básica	Educação Escolar indígena
2007	52 179 530	208 538
2008	52 321 667	205 871
2009	52 580 452	229 945
2010	51 549 889	246 793
2011	54 436 318	243 794
2012	54 757 106	242 336
2013	54 610 056	250 303

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/TNEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ,2015, p.96)

É possível também distinguir quais deficiências os alunos indígenas apresentavam:

**Tabela 9: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino e tipo de deficiência no Brasil**

Ano	Ensino Regular				Educação Especial				EJA			
	Tipo de deficiência				Tipo de deficiência				Tipo de deficiência			
	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M
2007	67	60	49	87	18	55	11	37	114	9	19	12
2008	67	87	53	133	19	65	35	86	33	7	4	18
2009	72	105	75	172	7	32	19	89	16	9	10	6
2010	94	140	121	258	6	12	30	33	37	13	7	7
2011	125	193	161	452	6	9	28	61	64	18	8	27
2012	160	201	209	557	10	10	36	209	108	15	14	39
2013	204	176	251	774	4	2	18	6	81	13	19	41

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/TNEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

D.V – Deficiência visual; D.A – Deficiência auditiva; D.F – Deficiência física; D.M – Deficiência mental. (SÁ,2015p.102)

No que diz respeito às matrículas com relação de gênero e deficiência em âmbito nacional:

**Tabela 10: Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo no Brasil**

Ano	Sexo									
	Feminino					Masculino				
	D.V	D.A	D.F	D.M	TOTAL	D.V	D.A	D.F	D.M	TOTAL
2007	103	73	38	61	275	95	51	41	78	265
2008	63	75	45	104	287	63	87	48	142	340
2009	43	79	46	128	296	35	80	62	180	357
2010	74	83	81	143	381	73	112	98	187	470
2011	81	113	100	259	553	124	136	111	403	774
2012	131	124	135	383	773	170	142	171	617	1 100
2013	136	107	156	449	848	178	125	190	716	1 209

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ,2015, p.104)

No que diz respeito a quantidade de alunos indígenas em São Paulo a tabela a seguir evidencia quão expressiva é a presença de alunos indígenas com deficiência nas escolas do Estado bem como algumas oscilações nos índices que indicam aumento progressivo seguido por uma única queda expressiva.

**Tabela 12: Número de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo**

Ano	Unidade da Federação		
	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	208 538	5 065	1 074
2008	205 871	5 606	1 127
2009	229 945	9 202	1 676
2010	246 793	8 410	1 650
2011	243 794	11 749	2 015
2012	242 336	6 659	1 647
2013	250 303	9 057	2 010

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ,2015, p.106)

Quando se verifica a distribuição de matrículas por modalidade de ensino no estado de São Paulo, a modalidade de educação especial não possui matrículas, algo que contradiz a presença expressiva de alunos com deficiência nas escolas indígenas, podendo indicar portanto que os mesmos não estão acessando recursos educacionais inclusivos ao longo de suas trajetórias escolares. Algo que contradiz documentos legais que orientam o ensino escolar especial em relação as diversas demandas sobre recursos e serviços que asseguram o direito a educação do aluno com deficiência. Como informa o excerto a seguir:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços, e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008: p.19).

**Tabela 13: Número de matrículas na educação escolar indígena por modalidade de ensino no Estado de São Paulo**

Ano	Total geral de matrículas na educação escolar indígena no Estado de São Paulo	Modalidade de Ensino		
		Ensino Regular	Educação Especial	EJA
2007	1 074	1 001	0	73
2008	1 127	1 056	0	71
2009	1 676	1 566	0	110
2010	1 650	1 570	0	80
2011	2 015	1 935	0	80
2012	1 647	1 589	0	58
2013	2 010	1 943	0	67

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/TNEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

12

(SÁ,2015, p.107)

Sobre a presença de meninos e meninas nas escolas indígenas em São Paulo, os dados mostram que a presença de meninas é mais expressiva:

**Tabela 15: Número de matrículas na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo**

Ano	Sexo	
	Feminino	Masculino
2007	567	507
2008	579	548
2009	836	840
2010	826	824
2011	997	1 018
2012	821	826
2013	1 002	1 008

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/TNEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

13

(SÁ,2015, p.109)

O registro sobre o aumento da presença de indígenas deficientes nas escolas em São Paulo ao longo dos anos:

<sup>12</sup> Os dados são particularmente impactantes já que segundo a pesquisadora os mesmos podem indicar que os alunos deficientes estariam matriculados no ensino regular e, portanto, sem acesso a métodos educativos inclusivos.

<sup>13</sup> É interessante notarmos que os números são majoritariamente próximos.

**Tabela 16:** Número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Escolar Indígena

Ano	Unidade da Federação		
	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	538	6	1
2008	607	6	2
2009	612	24	2
2010	758	31	2
2011	1 152	46	5
2012	1 568	38	7
2013	2 057	92	7

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ, 2015, p.110)

A presença de alunos indígenas com deficiência é um fenômeno exclusivo no contexto das escolas estaduais, algo que condizente com o fato de que elas são maioria no atendimento a escolarização indígena no Estado. Como ilustrado pela tabela a seguir, que também mostra o crescimento considerável de alunos com deficiência ao longo dos anos de 2007 a 2013:

**Tabela 18:** Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por dependência administrativa no Estado de São Paulo

Ano	Dependência Administrativa							
	Federal		Estadual		Municipal		Privado	
	Total	Deficiência	Total	Deficiência	Total	Deficiência	Total	Deficiência
2007	0	0	676	1	398	0	0	0
2008	0	0	715	2	401	0	11	0
2009	0	0	1 077	1	402	0	197	1
2010	0	0	1 166	2	369	0	115	0
2011	0	0	1 271	5	349	0	395	0
2012	0	0	1 298	7	349	0	0	0
2013	302	0	1 374	7	334	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ, 2015, p.111)

**Tabela 19:** Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por modalidade de ensino e tipo de deficiência no Estado de São Paulo

Ano	Ensino Regular				Educação Especial				EJA			
	Tipo de deficiência				Tipo de deficiência				Tipo de deficiência			
	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M
2007	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	0	1	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ, 2015, p.112)

A tabela 19 é de grande relevância, pois evidencia que a presença dos indígenas com deficiência nas escolas é exclusiva no ensino regular e, portanto, afirma o fato de que esses indígenas acessam o ensino escolar, mas não o especial, o qual eles têm direito de acessar,

pois podem usufruir de recursos educativos que atendam a suas necessidades e, assim, possam prosseguir na trajetória de escolarização.

**Tabela 20:** Número de matrículas de alunos com deficiência na educação escolar indígena por sexo no Estado de São Paulo

Ano	Sexo							
	Feminino				Masculino			
	D.V	D.A	D.F	D.M	D.V	D.A	D.F	D.M
2007	0	0	0	0	0	0	1	0
2008	0	0	0	0	0	1	1	0
2009	0	0	0	1	0	1	0	0
2010	0	0	0	0	0	1	0	1
2011	0	0	1	2	0	1	0	1
2012	0	0	2	3	0	1	0	1
2013	0	0	2	3	0	1	0	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013).

(SÁ, 2015, p.113)

A autora defende em sua tese que a pouca presença de alunos indígenas com deficiência nas escolas em São Paulo guarda estreita relação com um tratamento de descaso governamental. Isto posto com relação às especificidades das necessidades dessa parcela da população indígena geraria, portanto, uma invisibilização da presença desses alunos.

Assim, mesmo que a educação específica intercultural e inclusiva sejam direitos sociais reconhecidos, na realidade indígena os esses direitos estão ausentes. Pois, como observado durante o trabalho de campo, havia em um dos territórios em Araribá seis pessoas deficientes de diferentes idades. Ademais, há na aldeia Kopenoti um caso de um homem com paralisia cerebral e o mesmo não pôde frequentar a escola devido a distância - dadas as dificuldades de locomoção, seria necessário um veículo para fazer o traslado.

E, ainda sobre esse caso em específico, a mãe do jovem informou ter interesse em matricula-lo na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada em Bauru. Segundo ela, lá há várias atividades, como o atendimento fisioterapêutico e também possuem recursos para locomoção do jovem, que utiliza cadeira de rodas. Apesar dele passar por acompanhamento profissional na FUNAI, já deixou de ir por diversas vezes, por não haver espaço no carro que leva os pacientes para o atendimento.

Em outro caso na aldeia de Ekeruá, uma jovem de treze anos com deficiência mental é a grande preocupação dos professores, segundo os relatos dos mesmos ao longo da pesquisa. Pois, na escola a mesma passa de ano sem aprender os conteúdos escolares, porque os profissionais não possuem formação para oferecer recursos educacionais especializados.

Na aldeia Nimuendajú o único caso de deficiência é uma menina de cinco anos com Síndrome de Down. Ela nasceu na aldeia, mas sua mãe veio de outra, localizada em um distrito situado em Parelheiros e optou por ficar em Nimuendajú, onde as condições de vida são menos precárias e pôde começar a receber o benefício de prestação continuada, que é a principal fonte de renda da família. No entanto, a criança não possui atendimento especializado.

Já em Tereguá, identificou-se uma menina de nove anos com deficiência intelectual. Além disso, ela nasceu com os dedos dos pés e das mãos colados e, após cirurgia para separá-los, a criança passou a frequentar a escola da comunidade.

Portanto todos os casos brevemente citados corroboram para a tese da autora, sobre a desassistência em que os indígenas com deficiência vivem por parte Estado. Algo que não está muito distante da parcela da população que não é indígena, mas é pobre e negligenciada.

Os dados do trabalho da pesquisadora Michele Aparecida Sá (2015), feito com intuito de analisar especificamente as informações sobre educação especial no contexto das escolas indígenas. Como igualmente mencionado no trabalho de Machado, Sá mostra que por mais que tenha havido um aumento na escolarização dos indígenas deficientes, segundo esses dados, não houve um aumento proporcional de atendimento as necessidades dos mesmos. Tal como os dados indicam:

**Tabela 4.** Número de alunos na educação escolar indígena que recebem atendimento educacional especializado.

Modalidade de Ensino Ano	Matrículas de alunos que possuem deficiência	NÃO recebe atendimento educacional especializado	Recebe atendimento educacional especializado
<b>Ensino Regular</b>			
<b>2006</b>	280	212	68
<b>2007</b>	361	258	103
<b>2008</b>	453	387	66
<b>2009</b>	736	736	0
<b>EJA</b>			
<b>2006</b>	172	96	76
<b>2007</b>	73	37	36
<b>2008</b>	42	42	0
<b>2009</b>	72	72	0

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2007, 2008, 2009 e 2010.

(SÁ, Michele de:2015 p.50)



Segundo Sá, o aumento das taxas de indígenas deficientes nas escolas pode indicar uma maior aceitação dos mesmos em suas comunidades. Contudo, essa percepção não abarca as diversas etnias e suas percepções sobre as deficiências. Não podemos consolidar/sustentar nenhuma afirmação de tal natureza, devido a ausência de dados relativos aos anos mais recentes.

Precisamos entender o que diz a legislação brasileira sobre a educação escolar indígena e a necessidade de inclusão. Há uma vasta legislação referente à escolarização indígena, devido a diversas entidades que contribuíram na consolidação da estruturação do ensino escolar indígena diferenciado. Mas, há um abismo entre o que é assegurado pela lei e o que muitas vezes acontece de fato na realidade escolar. Como corrobora a citação abaixo:

Sabe-se que muitas escolas indígenas não são reconhecidas como tais, não utilizam a língua indígena, não contam com materiais específicos a cada cultura, não contam com professores, coordenadores, diretores que sejam da própria comunidade indígena. Nas aldeias de Dourados e região, observa-se que os professores indígenas ainda reivindicam que a gestão da escolas seja realizada por meio deles, pois, em grande parte das escolas, tanto a direção quanto a coordenação ficam sob responsabilidade de professores não indígenas, os quais, muitas vezes, não são falantes da língua Guaraní e não compreendem os aspectos culturais e étnicos dessas comunidades. (BRUNO; SÁ, 2012: p.153)

Tomando por base essas informações quanto a esse abismo entre garantias de acesso a educação específica e inclusiva e as reais práticas no cotidiano escolar. Podemos pensar que, por exemplo, das 43 escolas indígenas no Estado de São Paulo<sup>14</sup>, oito não possuem nenhum tipo de contato como telefones e e-mails. Tal fato dificulta não só a pesquisa, como também a fiscalização do Estado e o atendimento das necessidades de cada instituição, já que muitas possuem uma localização de difícil acesso e acabam muitas vezes ficando à margem das políticas públicas.

Dessas mesmas escolas, apenas vinte e cinco possuem telefone de contato, mas, alguns deles se recusaram a fornecer qualquer tipo de informação, enquanto outros estão incorretos, fora de serviço ou nunca atendem. Duas escolas possuem páginas disponíveis nas redes sociais, mas apenas uma respondeu ao contato via mensagem. Dez possuem apenas e-mails disponíveis para contato, mas também não há retorno.

---

<sup>14</sup> Dados retirados do trabalho de Rafael Afonso Silva(2017)

Até o presente momento, somente duas escolas retornaram o contato, mas, não forneceram nenhum tipo de informação. Disseram que somente as diretorias de ensino poderiam fornecer esses dados.

Devido a essas dificuldades na busca por informações junto aos órgãos públicos responsáveis, como a Secretária do Estado de São Paulo. Por mais que existam divisões internas responsáveis pelas informações referentes às escolas indígenas, como já mencionado, as mesmas admitiram não terem muito com o que colaborar referentes às informações buscadas, pois a maioria das escolas ficam em regiões isoladas de sinais de internet e telefone e as informações demoram para serem atualizadas. E mesmo que as instituições possuam alguma forma de contato, parece haver uma orientação para que a divulgação dos dados somente aconteça nas instâncias hierárquicas superiores.

Passei, então, a entrar em contato novamente via e-mail com as diretorias de ensino que possuem sob sua administração escolas indígenas. Mas, como só no Estado de São Paulo existem 91 diretorias de ensino, optei por buscar o contato junto às diretorias mais próximas da capital. Contatei nove delas via e-mail, me apresentando como pesquisadora que buscava por informações referentes as matrículas de alunos indígenas deficientes nas unidades escolares que elas possuíam sob sua administração.

Somente a Diretoria de Bauru, que possui sob sua administração 4 escolas indígena me respondeu, solicitando o envio dos meus dados pessoais como RG, CPF e comprovante de vínculo com a Unifesp. Enviei tudo como solicitado para obter as informações, mas a supervisora de ensino responsável pelo retorno informou que não poderia me fornecer nenhuma informação sem que eu fosse pessoalmente protocolar junto ao órgão minha solicitação.

Além disso, tornei a ligar e tentar entender por que teria que solicitar pessoalmente as informações, sendo que já haviam me pedido meus dados pessoais via e-mail. Não obtive resposta sobre isso, mas recebi uma nova orientação, de buscar os dados junto a dois órgãos o Secretária de Educação do Estado SEE-SP e o CINC, responsável por inclusão. Segundo a supervisora da DRE de Bauru, estas são as instâncias responsáveis por fornecer informações sobre as escolas estaduais indígenas em São Paulo.

Enviei e-mail para os três endereços eletrônicos que me foram encaminhados e aguardo resposta. Mas, é válido lembrar que eu já busquei contatá-los diversas vezes.

Portanto, com a constante presença de inúmeros entraves burocráticos, se faz necessária a seguinte reflexão:

A burocracia monopoliza todo o conhecimento e o mantém em segredo. A burocracia tem e sempre teve no segredo uma de suas armas fundamentais. Esse segredo é mantido através de uma hierarquia rígida que controla as informações. (MOTTA, 2000, p. 14-15)

É evidente que a presença de entraves burocráticos não é exclusivo ao âmbito das informações sobre escolas indígenas. Mas, se faz necessário que pensemos sobre sua presença e no quanto ela de fato limita e dificulta o acesso a informações.

Mauricio Tragtenberg (1929-1998) foi um grande intelectual que nos deixou obras como *Educação e burocracia*, para que pensemos no papel da burocracia no âmbito da educação. Ela é uma categoria histórica e seu peso reside em controlar e monopolizar elementos e informações de acordo com interesses que neste caso são direcionam o Estado, que, por sua vez, possui um sistema de hierarquia funcional responsável pelo controle de informações. Nas próprias palavras do autor: “A burocracia é acompanhada daquilo que Weber definia como ‘democracia negativa’; todos são igualmente números de processos burocráticos.” (TRAGTENBERG, Maurício, 2012: p.68).

Tragtenberg não foi o precursor a escrever sobre burocracia, mas as concepções do autor sobre *pedagogia burocrática* são interessantes, pois trata dos mecanismos de funcionamento da administração escolar. E reside aqui a aproximação das considerações do autor com as relações que a presente pesquisa tem tido com as burocracias administrativas e reguladores das escolas indígenas.

## 4. Saúde indígena

### *4.1 Casa de Saúde Indígena - CASAI*

No dia 20 de março de 2019 tive a oportunidade de ir à Casa de Saúde Indígena (CASAI)<sup>15</sup> de São Paulo. Meu intuito era de estabelecer uma relação de proximidade com os profissionais de saúde indígena, na busca por entender como funcionam os atendimentos, bem como se eles já haviam trabalhado com indígenas deficientes. Essa visita foi importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois o contato com os profissionais da saúde ampliou minhas possibilidades de mapeamento da presença de indígenas deficientes em São Paulo

A assistente social da casa me recebeu na unidade, me mostrando todos os espaços e explicando as dinâmicas. O serviço funciona em um prédio que tem os moldes de um casarão e tem como função receber indígenas de todas as regiões do país para tratamentos médicos e outras formas de assistências relacionadas à vulnerabilidades dos pacientes.

Em conversa com a assistente social pude ter contato com uma série de questões, pois é sabido que a incidência de deficiências é fortemente atrelada a situações sociais de pobreza. Isso se adensa de forma singular entre os povos indígenas, pois os mesmos são historicamente subjugados e, portanto, há um lugar de margem dentro da própria margem reservada aos mais pobres na estrutura social capitalista.

Posto de outra forma, ao pensarmos nas taxas de incidência de deficiências entre os indígenas, devemos pensar também que parte disso se deve à condição de pobreza e marginalidade na qual os mesmos foram colocados devido aos processos coloniais. Assim, as dificuldades se adensam, pois o isolamento geográfico, ou a proximidade marginal, somadas às diferenças culturais, tornam de difícil acesso a qualquer garantia de qualidade de vida, ou assistências que o Estado possa ofertar.

---

<sup>15</sup> <http://www.saude.gov.br/noticias/sesai/14600-casais-ministerio-da-saude-quer-aprimorar-casas-de-apoio-a-saude-indigena>

A busca por escolarização e por assistência ligada à saúde possuem formas heterogêneas. Algo que eu tive oportunidade de perceber na fala dos profissionais de saúde, pois se, e quando, é possível acessar as instituições públicas de serviços às famílias com deficientes, estas tendem a dar preferência a busca por tratamentos de saúde, sem necessariamente se preocuparem com a escolarização de seus filhos. Isso não indica descuido, mas aponta que é mais importante que esse sujeito se encontre com saúde para conseguir viver junto a seu grupo étnico e desempenhar funções dentro do mesmo, do que acessar outros espaços como por exemplo, a escola.

Mas, outro fato curioso sobre essa forma heterogênea de agir dos povos indígenas eu pude saber no contexto da CASAI. Se algum jovem indígena que frequentava a escola chega e deve permanecer alguns meses na casa para tratamento, é possível que o mesmo dê continuidade aos estudos em São Paulo. Não necessariamente em uma das escolas indígenas, pois na região onde a CASAI está localizada há, do outro lado da rua, uma escola pública regular de nível fundamental, na qual pode-se matricular o jovem, segundo informações da assistente social que relatou que isso já aconteceu.

Durante o tempo que eu passei na unidade, fiquei próxima a crianças que se mostravam curiosas com a minha presença. Mas, eu não era a única pessoa não indígena no ambiente. O tempo que passei com elas percebi que não havia nenhuma atividade para elas na casa. A assistente social me informou que elas passam o tempo livre circulando livremente pela casa mesmo, mas que seria bom se houvesse a contratação de um profissional em atividades educativas. No entanto, é complicado pensar nisso, pois são crianças e jovens de diversas etnias e regiões, então alguns interagem entre si e outros não. Assim, algumas atividades de lazer são promovidas pela assistente social que, quando pode, as leva para conhecer algum ponto em São Paulo.

É necessário pontuar que para além dessas questões referentes à CASAI, devemos nos ater também para o que o cenário político atual influencia nas políticas de saúde dos povos indígenas. Minha ida à Casa de Saúde Indígena me permitiu estar em contato com uma realidade ainda mais delicada que situação de desmonte das políticas educacionais, pois o novo governo propôs a municipalização da saúde indígena, o que na prática anula o tratamento diferenciado de saúde destinado aos povos originários.

É necessário que compreendamos que essa proposta não é recente, apesar de ter ganhado força no contexto atual. Mas, para além disso a emenda constitucional que coloca em prática um processo de congelamento nos investimentos em saúde e educação por um período de 20 anos já afeta as instituições de atendimento à saúde indígena. Os profissionais da CASAI estão sem receber os salários e os repasses de manutenção da unidade desde que o novo governo assumiu no começo do ano de 2019.

O atraso no repasse da verba da saúde deixou todos os funcionários sem receberem os salários, o que os levou a terem que se dividir em diversos turnos para assegurar o funcionamento da casa, mas sem prejudicá-los financeiramente, pois ficam sem condições de irem todos os dias para o trabalho. Para além disso, o acesso aos serviços fica comprometido, pois a instituição fica sem dinheiro para pagar a passagem de indígenas de regiões distantes do país para terem atendimento em São Paulo e dificulta a volta dos pacientes que já receberam alta da casa.

Apesar do ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, ter voltado atrás com a decisão de extinguir a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), o repasse de verba ainda não foi feito pelo ministério. Devido a isso, já faltam alguns itens básicos de higiene e alimentos para os indígenas que estão na casa e a solução encontrada por parte dos funcionários foi de levarem por conta própria o que puderem para os pacientes.

Por fim, tentei três ou quatro vezes agendar outra visita à casa, mas não obtive resposta dos funcionários. Creio que isso se deva a esse quadro de precarização do serviço.

É preciso ressaltar que a Política Nacional de Atenção a saúde dos Povos Indígenas (PNASI) é um plano de âmbito nacional, reconhecido, e que ancora todas as demandas que se ramificam no que diz respeito ao acesso a um sistema de saúde que atenda as demandas específicas da população indígena, garantida na Constituição promulgada em 1988.

Há ainda outros órgãos responsáveis por garantirem conjuntamente o acesso a saúde para os povos indígenas, sendo respectivamente: a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que atualmente também passam por alterações de cunho político no atual cenário de mudança de governo nas esferas federal e estadual.

Contudo, para além do contexto de mudanças das políticas destinadas aos povos indígenas, outros cortes na saúde pública afetaram também aos povos originários. Como por exemplo, o fim da contratação de médicos cubanos pelo programa *Mais Médicos*, que

ampliava a oferta de assistência médica em diversas regiões do país. Os profissionais recrutados pelo programa atendiam em Distritos Sanitários Especiais indígenas (DSEIs) espalhados por 19 Estados, segundo consta de veículos de notícias desde o final do ano passado<sup>16</sup>. Na prática, a SESAI perdeu 301 dos seus 372 médicos que atendiam às populações indígenas e, isso afetou mais gravemente a região amazônica.

O programa Mais Médicos foi criado pela Presidenta Dilma Rousseff em 2013, com intuito de ampliar o acesso à assistência médica nas regiões mais remotas do país. Contudo, o programa foi brutalmente atacado, até ser extinto, por dispensar a revalidação dos diplomas dos profissionais cubanos; além de ser criticado com viés de intolerância para com a origem dos profissionais recrutados.

Portanto, nesse atual contexto é fundamental que pensemos que, na prática, essas *ações políticas* são um ataque à qualidade de vida e até mesmo à expectativa de vida dos povos indígenas. Uma tal questão já havia sido explanada no documento publicado pela FUNASA em 2002, intitulado: *Política Nacional de Atenção a Saúde dos Povos Indígenas*. Segue um trecho que exemplifica a importância do acesso diferenciado à saúde:

A fraca cobertura sanitária das comunidades indígenas, a deterioração crescente de suas condições de vida em decorrência do contato com os brancos, a ausência de um sistema de busca ativa dos casos infecciosos, os problemas de acessibilidade (geográfica, econômica, linguística e cultural) aos centros de saúde, a falta de supervisão dos doentes em regime ambulatorial e o abandono frequente pelos doentes em tratamento favorecem a manutenção da endemia de tuberculose entre as populações indígenas no Brasil”. (BRASIL, 2002: p11)

E por fim:

A deficiência do sistema de informações em saúde, que não contempla, entre outros dados, a identificação étnica e o domicílio do paciente indígena, dificulta a construção do perfil epidemiológico e cria dificuldades para a sistematização de ações voltadas para a atenção da saúde dos povos indígenas”. (BRASIL, 2002: p.12)

## 4.2 Abril Indígena

<sup>16</sup> <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/11/saude-indigena-perdera-301-de-seus-372-medicos-com-a-saida-de-cubanos.shtml>

Além da experiência junto aos profissionais e pacientes da CASAI, pude participar ainda de dois encontros riquíssimos em informações para a pesquisa. O Sistema S promoveu no mês de abril uma série de atividades relacionadas aos povos indígenas e denominada como – *Abril Indígena*. Assim, no dia 12 de abril houve uma roda de conversa sobre as escolas indígenas na unidade do Sesc 24 de maio, localizado na região central de São Paulo. A roda contou com a participação das professoras indígenas Poty Poran, Sandra Benites e Catarina Delfina além da mediação da antropóloga Tatiane Klein.

Muitas informações interessantes foram dadas ao público, pois por ser uma atividade aberta, a maioria das pessoas presentes não sabia que existiam escolas indígenas; nem tampouco como elas funcionavam. Mas, insiro aqui os pontos que compreendo serem relevantes a presente pesquisa.

Quando perguntei às docentes se as escolas já estavam sendo afetadas devido ao congelamento das verbas destinadas à educação, as mesmas me responderam que sim – principalmente do período eleitoral, do final do ano passado até o momento presente. As professoras, que são de diferentes Estados da federação/do país, relataram que as escolas sofrem com a diminuição de contratação de professores. Alguns profissionais foram demitidos e as aulas deles passaram a serem divididas pelos docentes que permaneceram, o que gera uma sobrecarga, pois os mesmos se veem obrigados a pegarem aulas de áreas que não possuem conhecimento.

Além disso, a professora Poty Porã, informou que a escola na aldeia que ela leciona sofre também com a diminuição de oferta de material didático para os alunos e tudo tem que ser racionado pelos professores, para que não falte nada antes do final do ciclo escolar. E a mesma relatou também que os salários sofreram uma diminuição significativa sem aviso prévio, apesar do aumento da carga de aulas.

A essas problemáticas as professoras relacionam as mudanças da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que passa por um processo de reformulação, como já mencionado anteriormente. Além disso há declarada posição de intolerância para com os povos indígenas do Governo Federal.

Já em outra oportunidade dentro desse circuito de palestras, no dia 27 de abril de 2019, pude ter o prazer de conhecer a professora e pesquisadora Shirley Vilhalva, que apresentou sua trajetória de pesquisa junto aos indígenas surdos na unidade do Sesc Pinheiros. Essa



palestra foi uma parceria organizada pelo Sesc e pela Associação dos Surdos de São Paulo (ASSP) – essa última que busca, a partir do contato com a pesquisadora Vilhalva, inserir nas pautas da organização as demandas trazidas pelos indígenas surdos, pois esses, por sua vez, guardam particularidades múltiplas em relação ao uso de língua de sinais.

O trabalho de Shirley Vilhalva já foi mencionado aqui anteriormente. A mesma trabalha há mais de 28 anos com indígenas surdos, buscando mapear os sinais utilizados por eles, pois existem variações muito interessantes, que vão de acordo com o contato dos mesmos com a cultura não indígena e, portanto, se apropriam de alguns sinais pertencentes a Libras. Mas, pode ocorrer o inverso também: o nível de isolamento desses indígenas pode levá-los a criarem sinais totalmente próprios de seu contexto e, portanto, únicos.

As considerações em torno disso revelam a importância do trabalho de Vilhalva, porque, por exemplo, a Kaapor - Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) –, apesar de ser reconhecida, não é legítima como a Libras, por exemplo, que é considerada a segunda língua brasileira. Assim, os mapeamentos da pesquisadora mostram as variedades existentes de sinais que não foram reconhecidos.

Por fim, a relevância do trabalho de Vilhalva no âmbito da escolarização é único, dado que os projetos desenvolvidos pela autora permitiram que formações de professores indígenas fossem desenvolvidas e, com isso, a perspectiva de escolaridade da parcela surda de indígenas, dos grupos com os quais a autora trabalhou, se ampliou consideravelmente.

## **5. lugares da corporeidade**

Destarte, tomo como ponto de partida para pensarmos os *sentidos* como objetos de estudos da antropologia, a seguinte citação:

[...] a palavra é a alma guarani, definidora da vida e da morte. Na ausência da palavra e da fala, o sujeito surdo deixa de ser reconhecido como pertencente à comunidade”. Evidencia-se o caráter mítico-religioso para explicação da deficiência. O significado da surdez na cultura Guarani-Kaiowá é fator determinante para a

construção da identidade do sujeito”. (BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vania Pereira da Silva, 2014 p.438)

Mobilizo esse trecho para que possamos nos debruçar sobre os usos culturais dos sentidos do corpo. Pois como colocado por David Le Breton (2016), cada grupo social desempenha o papel de organizar as formas sensoriais dos indivíduos de acordo com o meio no qual ele é parte. Assim, poderemos compreender que até mesmo entre indivíduos que compartilhem de uma mesma cultura, suas percepções sensíveis podem ser distintas, e muitas vezes o são.

E, portanto, não caberia a existência de uma medida tida como correta sobre o uso de uma experiência sensorial como método científico para compreender outras experiências sensoriais. pois essas, por sua vez, são projeções e significações sobre o contato com o mundo externo, experienciadas por cada indivíduo. Assim:

As coisas não existem em si, elas são sempre investidas de um olhar, de um valor que as torna dignas de ser percebidas. a configuração e o limite do desdobramento dos sentidos pertencem ao traçado da simbólica social. (LE BRETON, David, 2016: p.15)

Por isso, é fundamental que fique claro que não nos cabe buscar mensurar nesta, ou em qualquer outra pesquisa, o que seria certo ou errado na relação de experimentar o mundo. Pois, a experiência de perceber é, por si só, uma experiência individual, mas também é cultural. Tal como explana Le Breton:

não é tanto o corpo que se interpõe entre o homem e o mundo quanto um universo simbólico. A biologia desaparece ante o que a cultura lhe empresta de aptidão. Se o corpo e os sentidos são os mediadores de nossa relação com o mundo, eles o são senão através do simbólico que os atravessa. (LE BRETON, David, 2016 p. 25)

Contudo, mesmo com a riqueza existente no trabalho de Le Breton, busco no decorrer dessa pesquisa, priorizar textos e autores que pensem de maneira mais centrada no uso dos *sentidos corporais entre os indígenas*, para que assim possamos tecer reflexões sobre a função social dos sentidos e qual o lugar da percepção da “ausência” dos mesmos. Tal como salientado:

Vygotsky salientou a integridade dessas crianças, mais que suas deficiências: Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único. [...] Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de

desenvolvimento de uma criança *normal*, ela o faz de outra maneira, por outro percurso. (SACKS, Oliver, 1995: Prefácio)

Com isso, uma explicação se faz necessária. Nos estudos sobre deficiências não construiremos trabalhos que tratem da ausência de algo em indivíduos. Buscaremos tratar de outros modos de experienciar o mundo, segundo as singularidades que a presença de uma deficiência dá ao indivíduo.

Por outro lado, o texto *Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya*, de Adriana Queiroz Testa, traz como objetivo principal explicar as formas de transmissão de ensinamentos escolares. Vale notar que a forma como este ensino escolar foi consolidado pela cultura hegemônica, não há um diálogo com as formas tradicionais dos indígenas compartilharem conhecimentos.

Mas, o que é mais importante de ressaltarmos é a percepção de como é difundida, entre os Guarani Mbya a valorização da oralidade. É através dos cantos que os mesmos estabelecem a noção de quem são, estabelecem uma relação com o divino, cultuando através do canto e transmitem entre si os conhecimentos tradicionais sobre mitos, etc.

Assim, podemos igualmente traçar paralelos entre as produções de Vilhalva, sobre a escolarização de indígenas com deficiência auditiva na região de Dourados-MS (2009) e o trabalho de Marilda Moras Garcia Bruno e Vania Pereira da Silva Souza sobre a escolarização de indígenas com deficiência visual também em Dourados-MS (2016). Ambas as pesquisas foram desenvolvidas nas aldeias de Jaguapiru e Bororo.

## 6. Considerações finais: a invisibilização dos povos indígenas

Outra questão relevante no atual contexto diz respeito ao Censo 2020. Como já mencionado anteriormente, os dados provenientes dos Censos realizados em 1999 e 2010 foram de extrema importância para que pudéssemos ter ideia quanto à dimensão da população indígena pelo país, bem como outras informações mais específicas que nos permitem compreender como vivem etc.

A pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a única que visita todas as residências presentes no país de modo a detalhar como vive a população brasileira. A pesquisa é constituída por um amplo questionário socioeconômico para que a pesquisa possa ser um retrato mais próximo possível sobre a realidade da população.

O Censo existe no país desde 1832 e os dados provenientes dele orientam na elaboração de políticas públicas, pois possui 5 eixos temáticos que dizem respeito a projeção populacional, habitação e mobilidade, oferta de trabalho, educação, direitos. Contudo atualmente os cortes de investimentos do novo Governo Federal estão gerando pressões sobre a pesquisa, que sofrerá um corte de 25% no seu orçamento, além da demissão do diretor da pesquisa<sup>17</sup>. O trecho da notícia a seguir exemplifica a relevância da pesquisa:

O modo de fazer essa contagem reflete um projeto político. Nos anos 70, em plena ditadura, o quesito ‘cor’ deixou de ser pesquisado. Essa pergunta só voltaria aos questionários em 1991. Com isso, o País passou quase trinta anos sem conhecer a realidade da população preta e parda, hoje sabidamente a base da pirâmide social, a que mais morre por violência policial e que, ainda hoje, ganha salários 80% menores que o dos brancos. (OLIVEIRA, Thais Reis, 2019)<sup>18</sup>

Outro dado reafirma a relevância do Censo, é que somente na pesquisa realizada em 2010 os povos indígenas foram distinguidos de acordo com as etnias – deixando então de

<sup>17</sup> <https://www.cartacapital.com.br/politica/por-que-o-censo-2020-que-guedes-quer-cortar-e-tao-importante/>

<sup>18</sup> <https://www.cartacapital.com.br/politica/por-que-o-censo-2020-que-guedes-quer-cortar-e-tao-importante/>

serem tratados pela categoria genérica de Índio/Indígena e, assim, passamos a saber com maior riqueza de detalhes quantos e quais são eles.

Portanto, caminhando para as considerações finais dessa pesquisa, o que podemos perceber é que há uma *produção da invisibilidade dos povos indígenas* e suas demandas por políticas públicas. Caso o Censo não atualize mais os dados sobre essa parcela da população, na prática será um processo de apagamento sobre as demandas da população em geral. No que diz respeito ao recorte dessa pesquisa em questão, portanto, é fundamental que tenhamos dimensão quanto à relevância de produções científicas sobre a real condição de vida dos povos indígenas. Como corrobora o excerto:

São muitos os povos indígenas, só no Brasil existem cerca de 220 diferentes etnias, e cada um deles tem sua própria cosmovisão, com as devidas explicações para tais fenômenos. De forma geral, pode-se dizer que muitos deles podem ter assimilado aspectos da cultura dominante do país onde vivem, mas a compreensão que muitos têm da deficiência pode estar relacionada aos hábitos e tradições de seus povos. (BURATTO; BARROCO; FAUSTINO, 2010: p. 112)

Portanto espera-se que esse trabalho seja apenas um começo de um estudo que se faz necessário e agregador para diversas áreas de conhecimento corroborando com diversas reflexões como: ensino escolar, currículo, acessibilidade, inclusão, cosmovisões indígenas, antropologia do corpo, estudos sobre as deficiências.

## Referências bibliográficas:

BRASIL.. Ministério da Educação (Org.). **Censo escolar da educação básica:** Notas estatísticas. Brasília - Df: Inep/ministério da Educação, 2017. 29 p

BRASIL, **Constituição Federal**, Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas**, Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Inep/ Ministério da Educação. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília – DF Inep/ Ministério da Educação, 2007.

BRASIL, Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL - SÃO PAULO. Governo Estadual de São Paulo. Secretária Estadual de Educação (Org.). **PRESERVANDO TRADIÇÕES NA SALA DE AULA Políticas inclusivas para alunos de comunidades indígenas são desenvolvidas na rede de ensino paulista**. 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASILIA- DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Org.). **Censo escolar**. 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRETON, David Le. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2016. 546 p.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008, p 256.

BURATTO, L.M .“**Educação Escolar Indígena na Legislação Atual**”. In: Faustino, R. etalli(Orgs.). *Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena*. Maringá, EDUEM, 200, p. 7-23 S/D.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SOUZA, Vânia Pereira da Silva. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência**. R. Educ. Públic, Cuiabá v.23, n.53/1 p.425-440. Maio/ago2014

DELEUZE, G. **A Lógica do sentido**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FUNASA. **Política Nacional de atenção a saúde dos povos indígenas**. Brasília - Df: Fundação Nacional de Saúde, 2002. 42 p. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_saude\\_indigena.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Censo escolar Indígena**. 1999-2001. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Censo\\_Escolar\\_Ind%C3%ADgena](https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena)>. Acesso em: 12 set. 2018,

PUPPI, Edí Ema S. Do mito ao livro: escolas bilingues em língua Kaingang. Dissertação de Mestrado. PUC, 1996.

SÁ, Michele Aparecida de. **EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA EM TERRA INDÍGENA ARARIBÁ**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2935/6702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

SÁ, M. A. **CRIANÇA INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA: LIMITES E POSSIBILIDADES** Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/5-educacao-especial-na-educacao-no-campo/el1-crianca-indigena-com-deficiencia-na-escola.pdf>>

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena em sala de aula**. Brasília - Df: Mec/mari/unesco, 1995. 561 p. Disponível em: <[http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A\\_Tematica\\_Indigena\\_na\\_Escola\\_Aracy.pdf](http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, Rafael Afonso. **A educação escolar indígena no estado de São Paulo:: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo

Portal do governo. **Educação: Escolas indígenas paulistas terão autonomia e ensino diferenciado**. 2003. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/eventos/educacao-escolas-indigenas-paulistas-terao-autonomia-e-ensino-diferenciado/>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2012. 393 p. (Coleção Maurício Tragtenberg).

VILHALVA, S. **Indíos surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul**. Florianópolis, UFSC, PPG Educação, Dissertação de mestrado. 2016.

## Anexos:

**QUADRO II – ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO E  
RESPECTIVOS DECRETOS DE CRIAÇÃO**

ESCOLA INDÍGENA	MUNICÍPIO	DER/SME	DEPENDÊNCIA ADM.	ATO DE CRIAÇÃO
EMIG Nhembo'e á Porã	Bertioga	SME	Municipal	Decreto nº 571, de 21 dez. 2000
EEI Aldeia Aguapeu	Mongaguá	São Vicente	Estadual	Decreto nº 45.624, de 15 jan. 2001
EEI Aldeia Peguao-ty	Sete barras	Registro	Estadual	
EEI Aldeia Piaçaguera	Peruibe	São Vicente	Estadual	
EEI Aldeia Pindo-ty	Pariquera-açu	Registro	Estadual	
EEI Kuaray o ã a/Sol Nascente	Mongaguá	São Vicente	Estadual	
EEI Djekupé Amba Arandy	São Paulo	Região Norte 1	Estadual	Decreto nº 45.893, de 02 jul. 2001
EEI Guarani Gwyrá Pepó	São Paulo	Região Sul 3	Estadual	Decreto nº 46.339, de 03 dez. 2001
CECI Jaraguá	São Paulo	SME	Municipal	Decreto nº 44.389, de 18 fev. 2004
CECI Krukutu	São Paulo	SME	Municipal	
CECI Tenondé Porã	São Paulo	SME	Municipal	
EEI Aldeia Bananal	Peruibe	São Vicente	Estadual	Decreto nº 48.530, de 09 mar. 2004
EEI Aldeia Capoeirão	Itariri	Miracatu	Estadual	
EEI Aldeia Ekeruá	Avaí	Bauru	Estadual	
EEI Aldeia Kopenoti	Avaí	Bauru	Estadual	
EEI Aldeia Nimuendaju	Avaí	Bauru	Estadual	
EEI Aldeia Paraíso	Iguape	Miracatu	Estadual	
EEI Aldeia Renascer	Ubatuba	Caraguatatuba	Estadual	
EEI Aldeia Rio Branco	Itanhaém	São Vicente	Estadual	
EEI Aldeia Rio Branco II	Cananeia	Registro	Estadual	
EEI Aldeia Rio do Azeite	Itariri	Miracatu	Estadual	
EEI Aldeia Santa Cruz	Cananeia	Registro	Estadual	
EEI Aldeia Tereguá	Avaí	Bauru	Estadual	

EEI Índia Maria Rosa	Braúna	Penápolis	Estadual	Decreto nº 48.899, de 27 ago. 2004
EEI Índia Vanuíre	Arco-íris	Tupã	Estadual	
EEI Krukutu	São Paulo	Região sul 3	Estadual	
EEI Aldeia Boa Vista	Ubatuba	Caraguatatuba	Estadual	
EEI Aldeia Gwawirá	Iguape	Miracatu	Estadual	
EEI Aldeia Uruity	Miracatu	Miracatu	Estadual	Decreto nº 49.814, de 22 jul. 2005
EEI Aldeia Djaiko - aty	Miracatu	Miracatu	Estadual	
EEI Aldeia Pyhaú	Barão de antonina	Itararé	Estadual	Decreto nº 50.239, de 11 nov. 2005
EEI Aldeia Tekoa-porã	Itaporanga	Itararé	Estadual	Decreto nº 52.301, de 25 out. 2007
EEI Ko' ã Ju	Miracatu	Miracatu	Estadual	
EEI Txeru ba' e Kua-i	Bertioga	Santos	Estadual	Decreto nº 54.119, de 16 mar. 2009
EEI Aldeia Itapuã	Iguape	Miracatu	Estadual	Decreto nº 54.685, de 17 ago. 2009
EEI Aldeia Nhamandu Mirim	Peruibe	São Vicente	Estadual	Decreto nº 57.985, de 18 abr. 2012
EEI Aldeia Tangará	Itanhaém	São Vicente	Estadual	
EEI Aldeia Tekoá Mirim	Praia Grande	São Vicente	Estadual	Decreto nº 59.732, de 07 nov. 2013
EEI Aldeia Itapu Mirim	Registro	Registro	Estadual	
EEI Aldeia Awy Pyhaú	Barão de antonina	Itararé	Estadual	Decreto nº 60.076, de 17 jan. 2014
EEI Aldeia Takuary-ty	Cananeia	Registro	Estadual	
EEI Aldeia Taquari	Eldorado	Registro	Estadual	Decreto nº 60.317, de 01 abr. 2014
EEI Taguato Águia	Iguape	Miracatu	Estadual	Sem decreto de criação <sup>25</sup>
EEI Aldeia Araçá Mirim	Pariquera-açu	Registro	Estadual	Decreto nº 61.241, de 24 abr. 2015

Fonte: elaboração própria.

(SILVA, 2017: p.53-54)



Quadro 4 - Escolas indígenas no Estado de São Paulo

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	DISTRITO	MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	ZONA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS
ESTADUAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	INDIGENA GUARANI GWYRA PEPO	URBANA	272
ESTADUAL	PARIQUERA-ACU	PARIQUERA-ACU	ALDEIA PINDO TY	RURAL	15
ESTADUAL	SETE BARRAS	SETE BARRAS	ALDEIA PEGUAO TY	RURAL	37
ESTADUAL	MONGAGUA	MONGAGUA	KUARAY O E A SOL NASCENTE	URBANA	48
ESTADUAL	MONGAGUA	MONGAGUA	ALDEIA AGUAPEU	RURAL	19
ESTADUAL	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA PIACAGUERA	URBANA	63
ESTADUAL	JARAGUA	SAO PAULO	DJEKUPE AMBA ARANDY	URBANA	134
ESTADUAL	PERUIBE	PERUIBE	ALDEIA BANANAL	URBANA	5
ESTADUAL	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA ITAPUA	RURAL	19
ESTADUAL	ARCO-IRIS	ARCO-IRIS	INDIA VANUIRE	RURAL	33
ESTADUAL	BERTIOGA	BERTIOGA	TXERU BA'E KUA - I	URBANA	68
ESTADUAL	BRAUNA	BRAUNA	INDIA MARIA ROSA	RURAL	7
ESTADUAL	SANTA RITA DO RIBEIRA	MIRACATU	KO'E JU ALDEIA	RURAL	15
ESTADUAL	ITAPORANGA	ITAPORANGA	TEKOA-PORA	RURAL	6
MUNICIPAL	BERTIOGA	BERTIOGA	NHEMBO E A PORA ESCOLA MUNICIPAL INDIGENA GUARANI	URBANA	49
ESTADUAL	BARAO DE ANTONINA	BARAO DE ANTONINA	ALDEIA PYHAU	RURAL	30
MUNICIPAL	JARAGUA	SAO PAULO	CENTRO DE EDUC CULTURA INDIGENA-CECI JARAGUA	URBANA	118
MUNICIPAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	CENTRO DE EDUC E CULTURA INDIGENA KRUKUTU	URBANA	52
MUNICIPAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDIGENA	URBANA	130

			TENONDE PORA		
ESTADUAL	MIRACATU	MIRACATU	ALDEIA DIAIKOATY	RURAL	21
ESTADUAL	UBATUBA	UBATUBA	ALDEIA BOA VISTA	URBANA	76
ESTADUAL	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA GWAWIRA	RURAL	12
ESTADUAL	MIRACATU	MIRACATU	ALDEIA URUITY	RURAL	32
ESTADUAL	PARELHEIROS	SAO PAULO	KRUKUTU	URBANA	61
ESTADUAL	IGUAPE	IGUAPE	ALDEIA PARAISO	RURAL	2
ESTADUAL	ITARIRI	ITARIRI	ALDEIA CAPOEIRAO	RURAL	6
ESTADUAL	ITARIRI	ITARIRI	ALDEIA RIO DO AZEITE	RURAL	9
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA TEREQUA	RURAL	38
ESTADUAL	CANANEIA	CANANEIA	ALDEIA SANTA CRUZ	RURAL	21
ESTADUAL	CANANEIA	CANANEIA	ALDEIA RIO BRANCO II	RURAL	3
ESTADUAL	ITANHAEM	ITANHAEM	ALDEIA RIO BRANCO	RURAL	41
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA KOPENOTI	RURAL	70
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA NIMUENDAJU	RURAL	24
ESTADUAL	AVAI	AVAI	ALDEIA EKERUA	RURAL	60
ESTADUAL	UBATUBA	UBATUBA	ALDEIA RENASCER	URBANA	24

Fonte: SEESP, 2013

(SÁ, Michele Aparecida de, 2015, p.76/77)

**TABELA DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM SÃO PAULO QUE CONTATEI:**

Escola	localização	Telefone	E-mail	Retorno
E.E.I Gwyrá Pepo	SP-Cap- reg.Sul	(11)5978-4545	Não localizado.	Não quis informar
E.E.I Djekup E Amba Arandy	SP-Cap- reg.Norte	(11)3903-5924	Não localizado.	não há alunos deficientes.
CECI Jaraguá	SP-Cap- Parelheiros	(11)3902- 3682/3906-7813	Não localizado.	Não há atualmente e não sabe se já houve casos.
CECI Krukutu	SP-Capital	(11)59784325	Não localizado.	não há atualmente e não sabe se já houve casos.
CECI Tenondé Porã	SP-Capital	(11)5977-3689	Não localizado.	não há alunos deficientes.
EMIG Nhembo é a Porã	Bertioga	(12)38676662	Não localizado.	Não atendeu
E.E.I. Aldeia Aguapeu	Monguagá	<u>(13)99744-6471</u>	Não localizado.	Não atendeu
E.E.I. Aldeia Peguaoty	Sete Barras	<u>(13)3828-1228/ dep.ed.indigena</u>	<u>e559088a@educacao.sp.gov.br</u>	não soube informar.
E.E.I. Aldeia Ekerua	Bauru	(11)99888-7800	Não localizado.	Não atende
E.E.I. Aldeia	Peruíbe	Não localizado.	<u>e53492a@educacao.sp.gov.br</u>	Não respondeu ao

Bananal				e-mail.
E.E.I. Aldeia Piaçague ra	Peruíbe	(13)34290295	Não localizado.	Não soube informar
E.E.I. Kuaray o ~e a/Sol nascente	SP-Capital	<u>(013)3448-1201</u>	Não localizado.	Não quis informar.
E.E.I Capoeirã o	SP-Capital	Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Aldeia Kopenoti	Mongaguá	<u>(11)99743-1125</u>	<u>e559097a@educacao.sp.gov.br</u>	Não atendeu e não respondeu ao e-mail.
E.E.I. Aldeia Nimuend aju	Itariri	(14)9675-6720	Não localizado.	Não atende
E.E.I. Aldeia Paraiso	Avai	Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Aldeia Renascer	Avai	<u>(12) 3848-1651</u>	Não localizado.	incorreto
E.E.I. Aldeia Rio Branco	Iguape	<u>(13)3426-0202</u>	<u>adocmendes@yahoo.com.br</u>	Não atende e não respondeu
E.E.I Aldeia rio branco II	Ubatuba	<u>(13)3828-1228</u> <u>(D.E) Joeli</u>	Não localizado.	Não soube informar
E.E.I. Aldeia Rio do azeite	Itanhaém	(13)34168184	<u>e100948a@educacao.sp.gov.br</u>	Telefone incorreto. Sem resposta por e-mail.

E.E.I. Aldeia Santa Cruz	Cananeia	Não localizado.	<a href="mailto:e100407a@educacao.sp.gov.br">e100407a@educacao.sp.gov.br</a>	D.E. informou que a unidade não tem contato pois, não tem sinal na região e não sabem dizer nada sobre os alunos da unidades.
E.E.I Aldeia Tereguá	Itariri	<u>(14)3287- 1212/9684- 7486/32871505/ 57040390</u>	Não localizado.	Não souberam informar
E.E.I. Índia Maria Rosa	Cananeia	<u>(18) 3692-0217</u>	1.1.1  1.1.2  1.1.3 E395365A@EDUCACAO. SP.GOV.BR	Não tem alunos deficientes segundo resposta por e-mail.
E.E.I India Vanuíre	Avai	(14) 3477-0500	<a href="mailto:e100341a@educacao.sp.gov.br">e100341a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta.
E.E.I. Aldeia Boa Vista	Braúna	<u>(12)3845- 0264/3845-3262</u>	<a href="mailto:e395365a@educacao.sp.gov.br">e395365a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta
E.E.I. Aldeia Gwawirá	Arco-iris	Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Aldeia Uruity	Ubatuba	Não localizado.	<a href="mailto:e127152a@educacao.sp.gov.br">e127152a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta
E.E.I. Aldeia Djaiko -	Iguape			

aty		Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Aldeia Pyhaú	Miracatu	(15) 9702-7926/ 9756-979	<a href="mailto:e127176a@educacao.sp.gov.br">e127176a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta
E.E.I Aldeia Tekoa- Porã	Miracatu	Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Koé ju	Barão de Antonina	Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Txeru baé Kua- i	Itaporanga	(12) 3867-6115	página no facebook	Não há alunos deficientes.
E.E.I. Aldeia Itapuã	Miracatu	Não localizado.	<a href="mailto:adocmendes@yahoo.com.br">adocmendes@yahoo.com.br</a>	Sem resposta
E.E.I. a Aldeia Nhanma ndu	Bertioga	(13) 3429-0295	<a href="https://www.facebook.com/Txerubaekuai/">https://www.facebook.com/Txerubaekuai/</a>	Sem resposta
E.E.I. a Aldeia Tangará	Iguape	Não localizado.	<a href="mailto:e434000a@educacao.sp.gov.br">e434000a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta
E.E.I. a Aldeia t Tekoa Mirim	Peruíbe	(13) 99757-1460	<a href="mailto:e559118a@educacao.sp.gov.br">e559118a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta
E.E.I. Aldeia itapu mirim	Itanhaém	Não localizado.	<a href="mailto:e469774a@educacao.sp.gov.br">e469774a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta
E.E.I. Aldeia Awy	Praia Grande		<a href="mailto:e469798a@educacao.sp.gov.br">e469798a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta

pyhaú		Não localizado.		
E.E.I. Aldeia Takuary- ty	Registro	Não localizado.	<a href="mailto:e477783a@educacao.sp.gov.br">e477783a@educacao.sp.gov.br</a>	Tem alunos com deficiências, mas não quis dar maiores informações
E.E.I. Aldeia Taquari	Barão de Antonina	Não localizado.	Não localizado.	
E.E.I. Taguato Águia	Cananeia	Não localizado.	<a href="mailto:e495219a@educacao.sp.gov.br">e495219a@educacao.sp.gov.br</a>	Sem resposta.
E.E.I. Aldeia Araçá Mirim	Paquiquera -açu	Não localizado.	Não localizado.	19

---

<sup>19</sup> Os contatos foram pesquisados na internet.

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre a interface da educação especial e educação escolar indígena<sup>2</sup>

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	PROGRAMA
Joselia Ferraz Soares	A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE UMA MÃE INDÍGENA COM FILHO QUE POSSUI PARALISIA CEREBRAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	2009	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Shirley Vilhalva	MAPEAMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS EMERGENTES: UM ESTUDO SOBRE AS COMUNIDADES LINGÜÍSTICAS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2009	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Expressão
Lucia Gouvea Buratto.	PREVENÇÃO DE DEFICIÊNCIA: PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES KAINGANG NA TERRA INDÍGENA IVAÍ-PARANÁ	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2010	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Luciana Lopes Coelho	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO NA CULTURA GUARANI-KAIOWÁ: OS PROCESSOS PRÓPRIOS DE INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2011	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
Michele Aparecida de Sá	O ESCOLAR INDÍGENA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS, MS: UM ESTUDO SOBRE A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2011	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação
Vania	CRIANÇAS INDÍGENAS	UNIVERSIDADE	2011	Mestrado	Programa de

autoria de Lucia Gouvea Buratto, este trabalho também foi encontrado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

<sup>2</sup> Além dos estudos encontrados neste banco cabe citar mais duas dissertações que tratam sobre o tema, porém ainda não estão cadastradas no sistema da CAPES, são elas: SILVA, João Henrique da. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas. 205 f. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014. SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. *A alfabetização nas escolas indígenas de Dourados, MS: um estudo sobre as situações e relações que potencializam e ou dificultam o processo de leitura e escrita*. 180 f. 2014. Dourados, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

Pereira da Silva Souza	KAIOWÁ E GUARANI: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA E O ACESSO ÀS POLÍTICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO	FEDERAL DA GRANDE DOURADOS			Pós-Graduação em Educação
Juliana Maria da Silva Lima	A CRIANÇA INDÍGENA SURDA NA CULTURA GAURANI-KAIOWÁ: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2013	Mestrado	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes.